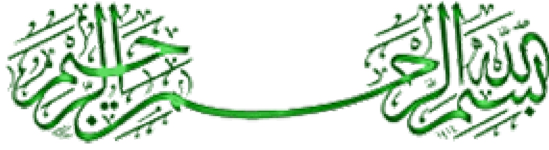


جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم الصحة النفسية



فعاليــة برنـامــج إرشادي فــي تنميــة الذكـاء الـوجـداني لخفض حدة السلوك العـدواني لدي طلاب المدارس الثانوية الفنية

رسالة مقدمة من

محمـود سعيد إبراهيم الخولي

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
" تخصص صحة نفسية"

إشراف

الأستاذ الدكتور
عادل عبد الله محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور
عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية
ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة كلية التربية – جامعة الزقازيق

١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لا تَعْمَى الأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ

صَدَقَ اللهُ العَظِيمْ

(الْحَجِّ: ٤٦)

صفحـة العنـوان

الاسم : محمود سعيد إبراهيم إبراهيم الخولي.
التخصص : الصحة النفسية.
الدرجة العلمية : الدكتوراه.
موضوع الرسالة : فعالية برنـامج إرشادي فــي تنميـة الذكاء الـوجداني لخفـض حـدة السلـوك العدوانــي لدي طلاب المدارس الثانوية الفنية.

لجنة الإشراف علي الرسالة:

أ. د / عـــادل عبـد الله محمد — أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق.

أ.د / عبد الباسط متولي خضر — أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة كلية التربية - جامعة الزقازيق.

لجنة الحكم والمناقشة علي الرسالة:

أ. د / عادل عبد الله محمد أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية / كلية التربية جامعة الزقازيق (رئيساً ومشرفاً)

أ.د / زينب محمود شقير أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية / كلية التربية جامعة طنطا (عضواً ومناقشاً)

أ. د/ فوقية حسن رضوان أستاذ الصحة النفسية / كلية التربية جامعة الزقازيق (عضواً ومناقشاً)

أ.د / عبد الباسط متولي خضر أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنميةالبيئة- كلية التربية جامعة الزقازيق (عضواً ومشرفاً)

تاريخ التسجيل للرسالة : ٢٤ / ١٠ / ٢٠٠٧.

تاريخ موافقة مجلس القسم علي المناقشة: ٦/ ٦/ ٢٠١٠.

تاريخ موافقة مجلس الكلية علي المناقشة: ٢٢ / ٦ / ٢٠١٠.

تاريخ موافقة مجلس الجامعة علي المناقشة: ١٣/ ٧/ ٢٠١٠ .

أجيزت الرسالة بتاريخ : ٢٨/ ٧/ ٢٠١٠ .

التقدير : ممتــاز .

الكلمات المفتاحية

Counseling program	البرنامج الإرشادي
Emotional intelligence	الذكاء الوجدان
Aggression Disorder	السلوك العدواني
Adolescence	المراهقة
Secondary School Students	طالب المرحلة الثانوية
Self- Awareness	الوعي بالذات
Management Emotions	إدارة الانفعالات
Self- Motivating	الدافع النفسي
Social Skills	المهارات الاجتماعية
Empathy	التعاطف
Behavior	السلوك
Males	الذكور

المستخلص للرسالة

الاسم : محمود سعيد إبراهيم إبراهيم الخولي.
التخصص : الصحة النفسية.
الدرجة العلمية : الدكتوراه.
موضوع الرسالة :
باللغة العربية: فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدي طلاب المدارس الثانوية الفنية.
باللغة الإنجليزية :

Effectiveness of a counseling program on enhancing emotional intelligence to alleviate aggressive behavior in vocational secondary schools students.

ملخص الرسالة : باللغة العربية :

تهدف الدراسة إلى قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة سلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي الفني{المراهقين الذكور} بمحافظة البحيرة من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين من الفئة العمرية (١٦: ١٩) سنة، وذلك بطريقة عمدية وتقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين كما يلي: مجموعة تجريبية: تتكون من (١٥) طلاب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق عليهم البرنامج، ومجموعة ضابطة: تتكون من (١٥) طلاب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المستوى الثقافي، استمارة تقييم الجلسات الإرشادية، البرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي- بعد تطبيق البرنامج- على مقياس الذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني، لصالح المجموعة الضابطة.

باللغة الإنجليزية :

the study objective to Measuring the effectiveness of this guiding program in developing conscience intelligence at make teenagers in technical high schools ,Knowing in impact of such program in decreasing the severs aggressive behavior at male teenagers students in technical high school, The study sample is chosen from male teenagers of the technical high school students, in Elsewhere Governorate from the Industrial secondary school in Damanhur at the age of (16:19) years old boys. The study sample is divided into two groups as follows: An experimental group: consisting of (15) male teenager students in technical high school, upon whom the program is applied, A standard group: consisting of (15) male teenager students in technical high school, and those are not to be exposed to any kind of guidance or application of the guiding program. The researcher used a number of tools which are The Aggressive Behavior Scale, The Emotional Intelligence scale, The Intellectual level scale-The Guiding sessions evolution forms, The Guiding program. The results of the study revealed. the following :There are differences with statistic indication among the average degree ranks of the experimental group both in the " before" and "after" scale of measurement , over the Conscience Intelligence scale – and its secondary dimensions – in favor of the " after " scale , here are differences with statistic indication among the average degrees rank of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after applying the program – over the conscience Intelligence scale, in favor of the experimental group, There are differences with statistic indication among the average degrees ranks of the experimental group, both in the "before" and "after" scales of measurements. Over the Aggressive Behavior scale – and its secondary dimensions in favor of the "before" measurement, There are differences with statistic indication among the average degrees ranks of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after the application of the program – over the Aggressive Behavior Scale, in favor of the standard group.

شكر و تقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
{ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ }

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أحمده حمد الشاكرين واشكره شكر الحامدين، وأصلي وأسلم علي النور الهادي المبين، أشرف الخلق وخاتم النبيين سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم وعلي آله وصحبه ومن والاه إلي يوم الدين.

إن أصحاب الفضل كثيرون قد لا يتسع المقام لذكرهم.... وإن كان شكرهم واجب ، إلا أنهم قد آثروا أن تكون أسماؤهم في الوجدان وليس علي الورق ، ومصداقاً لقول رسول الله (صلي الله عليه وسلم) : " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " ، وأمرنا ديننا العظيم أن نرد الفضل لأصحابه ، وحتى يرد الفضل إلي أهله فإنني أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلي أستاذي العالم الجليل الأستاذ الدكتور/**عادل عبد الله محمد** أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق ، صاحب الشخصية المتميزة والعلم الغزير ، فمهما كتبت من كلمات لا أستطيع أن أوفيه حقه لما قدمه لي من عون وتوجيهات صادقة ونصائح فعالة، وما غمرني به من اهتمام كان له أعظم الأثر في إتمام هذا العمل علي الوجه الأكمل ، فله كل الامتنان والاعتراف بالجميل فجزاه الله خير الجزاء .

كما أتقدم بعميق شكري وتقديري إلي أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور / **عبد الباسط متولي خضر** أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة كلية التربية – جامعة الزقازيق، الذي تبني هذا البحث منذ أن كان فكرة وتابع خطواته بتشجيعه وإرشاداته المثمرة حتى خرج إلي حيز الوجود، فجزاه الله عني خير الجزاء. كما أخص بالشكر الأستاذ الدكتور / **محمد السيد عبد الرحمن** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وذلك لما قدمه لي من تشجيع ومساعدة ووقوفه بجواري كأخ ذي قلب كبير وفكرٍ واعٍ ، وأشكره أيضاً علي متابعته الدقيقة للجزء الإحصائي الخاص بالرسالة .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذة الدكتورة/ **زينب محمود شقير** أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية – جامعة طنطا، والأستاذة الدكتورة/ **فوقية حسن رضوان** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق لموافقتهما على مناقشة هذه الرسالة مما يعطي قيمة علمية لهذه الرسالة. كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق ، فلهم جميعاً من الباحث جزيل الشكر ووافر الاحترام جزاهم الله خيرا .

كما أتوجه بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير إلي روح / أخي **محمد سعيد الخولي**، رحمه الله وأسكنه فسيح جناته، وجزاه الله خير الجزاء.كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان **لأمي** الغالية فحقاً يعجز قلمي عن أن أوفيها حقها، متعها الله بالصحة والعافية وجزاها الله عني خير الجزاء، كما أتقدم بكل الشكر والتقدير **لأبي** لما بذله من مجهود ووقوفه دائماً بجواري وتشجيعه الدائم لي، أطال الله في عمره وجزاه الله خير الجزاء، **لزوجتي** خير رفيق لي في سهر الليالي طلباً للعمل وصبراً عليه ، كما أتقدم بالشكر **لإخوتي** الذين كانوا يدفعونني قدما لأن أكون نموذجاً باراً وعنواناً مشرفاً للأسرة الكريمة ولهم، وفقهم الله جميعاً إلي خير الأعمال وجزاهم الله عني خير الجزاء.

وختاماً أتوجه إلي الله داعياً أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي وحسناتكم خالصاً لله تعالى، فإن أصبت فمن الله ، وإن قصرت فهو مني ، فالكمال لله وحده وحسبي إن اجتهدت ، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحث
محمود سعيد الخولي

أولاً : فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

فهرس الجداول

تابع فهرس الجداول

تابع فهرس الجداول

فهرس الأشكال

تابع فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

أدرك علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظراً لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير. فعند النظر إلى كتابات كل من جاردنر Gardner (1983)، ماير و سالوفي Mayer, Salovey (1990)، و جولمان Goleman (1995) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد ولا تُمكننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي حياته بصفة عامة ولقد ظهر الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني، وهي أنك قد تجد شخصاً نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته، وشخصاً آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته، وقد تجد أيضاً مجموعة أشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات و التناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص٦٦)[1].

حيث تكمن أهمية الذكاء الوجداني في تعدد مجالاته، و اختلافه عن الذكاء المعرفي من حيث إمكانية التنبؤ من خلاله بنجاح الفرد في كافة مجالات حياته، فقد ذكر جولمان Goleman (١٩٩٥) بأن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة ٢٠% فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة ٨٠%، كما ذكر "بار- أون Bar-On" بأن الذكاء الوجداني عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة، كما أن له دوراً في التنبؤ بالصحة النفسية، والنجاح الشخصي والمهني، بإضافة إلي الإدراك والفهم والتعبير عن مشاعرنا بدقة والتحكم في عواطفنا والذي يُمكّننا من التكيف الاجتماعي وإدراك الذات والسعادة الشخصية، ومن ثم تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصاً ونحن في بداية الألفية الثالثة، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي (في حسين رشوان، ٢٠٠٩، ص٢١٨).

فقد أصبح العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره. ولم يُعد العدوان مقصوراً على الأفراد، إنما اتسع ليشمل بعض الجماعات، فهو ظاهرة تنتشر في كل المجتمعات وتتجاوز حدود الفروق بين الثقافات وتأخذ صيغاً متباينة بين مختلف البيئات، وهذا ما أشارت إليه العديد من البحوث والدراسات والذي توصلت إلي ازدياد انتشار ظاهرة السلوك العُدوان في كثير من مجتمعات العالم بما في ذلك مجتمعاتنا العربية، والتي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار والقيم الإسلامية والشرقية وقيم المودة وحسن الجوار والرفق والسكينة. فانتشار هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة هيأ المُناخ للترويج لها على المستوى المؤسسي، خاصة في المدارس الثانوية والتي أصبحت هذه الظاهرة لافتة للنظر، فإذا كان من الممكن أن نتصور حدوثها لدى معتادي الإجرام والجهلاء، فإن الذهول سرعان ما يعترينا عندما تحدث في دور التربية ومعاقل العلم، إذ نجد طلبة في مقتبل العمر، يحملون المطاوي، والآلات الحادة، ويعتدون على زملائهم ومدرسيهم بمختلف أنواع العنف والذي أصبح سمة الحوار بينهم في بعض مدارسنا، مما يؤدى إلى فقدان الأمن داخل هذه المدارس(كوثر رزق، ٢٠٠٢، ص١٧٧؛ ومحمد فراج، ٢٠٠٥، ص٩٤).

فالسلوك العدواني لدى طلبة المدارس أصبح حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم، وهي تشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، وتأخذ من إدارات المدرسة الوقت الكثير وتترك آثار سلبية على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة، لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره، لذلك جاءت هذه الدراسة كحاجة ملحة لظهور السلوك العدواني لدي المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، حيث يقوم الباحث بتصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدي المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، حيث يهتم الباحث بالناحية الوجدانية أو الانفعالية للطلاب وذلك من خلال تنمية الذكاء الوجداني، باعتباره استراتيجية و مدخل جديد له القدرة و الفعالية على خفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

فقد أكد مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣ : ٣٧) أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحاً وظاهراً في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير إلى أن الصحة العاطفية أساسية وهامة للتعلم الفعال. فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم. فالعناصر الرئيسة لمثل هذا الفهم كما ذكرها جولمان Goleman (1995) هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون. فهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الوجداني، كما أكد جولمان Goleman (1995) أن الذكاء الوجداني متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء الوجداني من طرف الشركات الكبرى والجامعات والمدارس على مستوى العالم أجمع. فبناء الذكاء الوجداني لأي طالب يكون له أكبر الأثر عليه طيلة حياته، وخاصة وكما ذكرنا أن في الآونة الأخيرة ازدادت مستويات المشاكل التي يصادفها طلاب المدارس الثانوية التي تتراوح من احترام الذات المنخفض إلى سوء استعمال المخدرات والكحول إلى الإحباط إلى القيام بالسلوكيات العدوانية.

مشكلة الدراسة:

إن إحساس الباحث بمشكلة السلوك العدواني كان من خلال تعامله مع فئة كبيرة من طلاب المدارس الثانويةالفنية(ذكور وإناث) وكان السلوك العدواني بين هؤلاء الطلاب لافت للأنظار سواء أكان هذا العدوان مادياً أو لفظياً، مما جعل الباحث ينشغل دائماً بما يصدر من هؤلاء الطلاب، ويفكر لمعرفة سبب هذه السلوكيات العدوانية، فبدأ الباحث في الإطلاع للدراسات التي تناولت السلوك العدواني بشكل عام، ثم اتجه نحو الدراسات التي تناولت السلوك العدواني في المدرسة وخاصة في المرحلة الثانوية. حيث إن الباحث قام بإعداد رسالة الماجستير والتي تناولت ظاهرة العنف لدي طلاب التعليم الفني، والتي توصلت نتائجها إلي ازدياد مستوي العنف والسلوك العدواني لدي طلاب التعليم الفني بالمقارنة مع أقرانهم من طلاب التعليم العام سواء أكان العنف موجه نحو الذات أو الآخرين أو البيئية المادية المدرسية، كما أكدت الدراسة بأن العنف و السلوك العدواني خطر كبير يصيب العملية التعليمية في صميمها، ومن ثم يعرض مستقبل هذه العملية، ومستقبل الطلاب المنخرطين فيها، ومستقبل المجتمع المصري كله لأخطار مدمرة وخاصة أنه ينتشر بين طلاب المرحلة الثانوية وهم الفئة العمرية التي ينتظرها عبء النهوض بالمجتمع والاضطلاع بمسئوليات التنمية.

فإذا نظرنا إلي ما طالعتنا به أهم الكتابات التي نشرتها الصحف المصرية وما جاء بعناوين المقالات والتحقيقات والأخبار والحوادث بما يعبر ويصور حجم الظاهرة. نجد أن جريدة الأهرام قد نشرت(بتاريخ١١/٥/١٩٩٢) مقال بعنوان [وقف طالب أمام مدرسته ليشهر في وجهها سلاحا انطلقت منه رصاصات أردتها قتليه. وبالرغم من أنها حالة فردية إلا إنها قد أثارت القلق على مجتمع العائلة المدرسية الذي أصبح ينتهج منهج العنف في علاقاته]تحقيق أمل سعد، كما نشرت جريدة الأخبار(بتاريخ ٨ / ٤ / ١٩٩٥) مقال بعنوان [مدارسنا ساحات قتال] تحقيق محمد إمبابي، ونشرت جريدة الأخبار(بتاريخ٨ / ٤ / ١٩٩٥) مقال بعنوان [الدراسة في حماية الأمن المركزي] تحقيق حسين عبد القادر، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ١٧ / ٢ / ١٩٩٦) مقال بعنوان [الرعب داخل المدارس] تحقيق سمير حلمي، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ١٩ / ٤ / ١٩٩٦) مقال بعنوان [من يفض الاشتباك بين المدرس وتلاميذه] تحقيق عايدة رزق، نشرت جريدة الأهرام(بتاريخ ١١ /١٠ / ١٩٩٧) مقال بعنوان [مدارس آخر زمن] تحقيق عزت السعدني.

كما نشرت جريدة الأخبار(بتاريخ ٧/٣/ ١٩٩٨) مقال بعنوان [١٧ تلميذا من إحدى المدارس الثانوية نصر قاموا بإحداث شغب وإلقاء (قنابل مولوتوف) صنوعها في زجاجات مياه غازية على طلبة مدرسة أخرى بسبب خلاف حول (بنت) من بنات المدرسة الأخيرة]، ونشرت جريدة الأخبار(بتاريخ ١٩٩٨/٣/٩) مقال بعنوان [طالب بالثانوي العام يسرق سيارة خالته ويبيع أجزاءها ليشم بثمنها الهيروين]، ونشرت جريدة الأهرام (٣١ / ١٠ / ١٩٩٨) مقال بعنوان [مدرس يبلغ عن تلميذته التي ضربته بالكرسي]، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ٢٧/ ١٢/ ١٩٩٨) مقال بعنوان [تلميذان يشعلان النار بحجرتي معاون المدرسة ووكيلها لإحراق كشوف الغياب بالثانوية]، ونشرت جريدة الوفد (بتاريخ ٣ / ٣ / ١٩٩٩) مقال بعنوان [دراسة تؤكد: زيادة جرائم الطلبة ٦٠ %، والجنايات ٧٠ %، و الجنح ٨٣,٨ % وبلطجة الطلاب مستمرة]، ونشرت جريدة الأحرار (بتاريخ ٤ /٣ /١٩٩٩) مقال بعنوان [تقرير الأمن العام: ٧٨ طالبا قتله، ١٨ متهمون بالفتونة، ١٤٠ قضية شغب ضد الطلاب في عام واحد، الطلاب يستأجرون بلطجية لتأديب زملائهم]، ونشرت جريدة الوفد (بتاريخ ١٧/ ٤ / ١٩٩٩) مقال بعنوان [فصل ٩٠ طالباً متورطين في أعمال بلطجة بالمدارس واعتداء على المدرسين]، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ٢٣ / ٥ / ١٩٩٩) مقال بعنوان [القبض على ٧ تلاميذ بالابتدائي والإعدادي يديرون وكرا لشم وتعاطي المخدارت].

كما نشرت جريدة الأهرام (بتاريخ١٨ /٦ / ١٩٩٩) مقال بعنوان [انتحار أطفال دون الثالثة عشر بسبب الرسوب وطول المناهج والتعقيد من المدرسة والتعليم]، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ٦ /١٠/ ٢٠٠٠)مقال بعنوان[طالب بالتدريب المهني يحاول قتل زميله بمطواة لرفضه إعطاءه مفاتيح حجرة التدريب]، كما نشرت جريدة الأهرام(بتاريخ٥ / ٢ /٢٠٠١)مقال بعنوان[بعد قرار وزير التربية والتعليم بالفصل لمرتكبي العنف والسلوك المرفوض... المدرسة والأسرة و التليفزيون شركاء في قفص الاتهام]، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ١/ ٥ /٢٠٠١) مقال بعنوان [العنف في المدارس] تحقيق أحمد بهجت، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ ٧/ ٥ /٢٠٠١) مقال بعنوان [ظاهرة العنف من أين جاءت ؟] تحقيق محمد سلماوي، ونشرت جريدة الأهرام(بتاريخ٢ / ٢/ ٢٠٠٢) مقال بعنوان [طالب ثانوي يقتل سيدة (والدة زميله في المدرسة)، بهدف سرقة مصوغاتها]، ونشرت جريدة الأهرام(بتاريخ١٠ / ٧/ ٢٠٠٣) مقال بعنوان [طالب بالإعدادية يحدث عاهة مستديمة لناظرة المدرسة (عاهة في العين بنسبة ٣٥%) وتمت إحالته إلى دار رعاية الأحداث]، ونشرت جريدة الأخبار (بتاريخ ٢٣/ ١٢/ ٢٠٠٤) مقال بعنوان [لجنة دائمة لحماية الأطفال من العنف برنامج عمل مشترك لمواجهة الظاهرة] تحقيق مجيدة إبراهيم.

كما نشرت جريدة الأخبار (بتاريخ١١/٦ /٢٠٠٥) مقال بعنوان [وثيقة رسمية تحمي الطفل من العنف] تحقيق إيناس إدريس، ونشرت جريدة الوفد (بتاريخ١٧/١٢/٢٠٠٥) مقال بعنوان [طالب بالصف الثالث الثانوي يقوم بالاعتداء على مدرسة بالقول والفعل وصفعها على وجهها عدة مرات، كما جذبها من (الايشارب) خارج الفصل، مما أدى إلى إصابة (مدرسة الفلسفة وعلم النفس) بحالة انهيار عصبي وتشنجات وارتفاع بضغط الدم وغياب عن الوعي، ونشرت جريدة الجمهورية(بتاريخ ٤ / ١/ ٢٠٠٦) مقال بعنوان [مدارس الفصل التعسفي والشوم والمطاوي !!] تحقيق نجوى فؤاد.ونشرت جريدة الأخبار (بتاريخ٢٧ /٦ /٢٠٠٧) مقال بعنوان [مؤتمر مناهضة العنف ضد الأطفال :١٣٣ مليون طفل ضحايا العنف المدرسي و٢٢٣ مليون صبي وفتاة ضحايا العنف الجنسي في العالم] تحقيق صفاء نوار، و باسنت ماجد، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ٢٠/٧ /٢٠٠٨) مقال بعنوان [طالبة ثانوي تحطم سيارة المراقب بعد الامتحان] تحقيق أيمن فاروق، ونشرت جريدة الأهرام (بتاريخ٥/٣/٢٠١٠) مقال بعنوان[فصل طالب ثانوي نهائيا لتعديه بالسب على مدرس] تحقيق نيفين شحاته، ونشرت جريدة الجمهورية (بتاريخ١٢/٣/٢٠١٠) مقال بعنوان [فصل طالبين اعتديا علي مدرسين بالبحيرة] تحقيق حامد البربري، ونشرت جريدة الجمهورية (بتاريخ١٩/٣/٢٠١٠) مقال بعنوان [المدارس تعاني عدم الانضباط. لكن لا رخصة لضرب التلاميذ] تحقيق حلمي بدر.

وبالطبع هذه بعض المؤشرات الصحفية خلال الكتابات العامة والتحقيقات والمقالات، ويمكن ملاحظة أن ما يكتب في الجرائد وينشر ليس هو (الحجم الفعلي) لحوادث وظواهر العنف المدرسي، بمعنى أنه ليس إلا مجرد مؤشر دال ولكن لا يمنحنا قراءة الواقع بشفافية. فقد أظهر تقرير المجلس القومي للتعليم في دورته الخامسة والعشرين(١٩٩٧ / ١٩٩٨) والذي تناول فيه ظاهرة العنف المدرسي وقد ورد بهذا التقرير: أن السلوك العدواني بين الطلبة له مظاهره الخاصة، فهو قد يبدو في صورة اعتداء من الطلبة على زملائهم، كما يظهر في تحطيم الأثاث المدرسي، أو الاعتداء علي المدرسين، أو الانضمام إلى بعض التنظيمات والجماعات المنحرفة، كما أشار التقرير إلى أن كثيراً من الدراسات والبحوث قد أوضحت أن هناك كثيراً من المظاهر السلوكية السلبية لدى الطلاب في المرحلة العمرية من (١٥: ١٨) سنة، وهناك مشكلات مرتبطة بالعنف وتتمثله، وأخرى مرتبطة بالتعدي على القوانين والأعراف مثل التعدي على لوائح المرور وقواعده، أو لوائح الانتظام في المدرسة، وأخرى مرتبطة باللامبالاة وضعف الانتماء، وغياب الدافع عن أداء بعض الأعمال، كما تظهر مشكلات سلوكية في صورة رفض للأنماط الاجتماعية السائدة والتقاليد الراسخة، أو في صورة محاولات للكسب السريع غير المشروع الذي يترتب عليه سلوكيات تكشف عنها صفحات الجريمة في الصحف والمجلات (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٧، ص٢٨).

كما أبرز وزير التربية والتعليم ملاحظته لواقع ظاهرة العنف لدى الطلاب عبر تصريحه بتقرير مجلس الشعب بقوله "أننا اليوم لا نستطيع أن ننكر ظاهرة العنف... حوادث تقع وهي ليست خاصة بمصر فقط، فحوادث العنف كثيرة في كل مكان، في مصر تحدث بعض الحوادث - إنما أكاد أقول إننا أقل من غيرنا بكثير، ونحن لا نقر العنف لا من المدرسين على الطلبة، ولا من الطلبة على المدرسين، وأي حادث عنف يرتكبه الطلاب ضد مدرسيهم سواء كان اعتداء بالقول أو بالفعل يجب التصدي له.... الخ. وفي نفس التقرير يرد ذكر ما تقدم به أحد نواب مجلس الشعب (رجب هلال حميدة) بطلب إحاطة موجه إلى وزير التربية والتعليم حول ظاهرة العنف الطلابي داخل المدارس، ومعرفة خطة الوزارة وما اتخذته من أساليب علاجية ووقائية لمحاصرة الظاهرة، ويعلل النائب تقديمه لهذا الطلب عبر مبرراته التي تتمثل في متابعة بعض الأعضاء في المجلس الموقر من أعضاء الحزب الوطني والمعارضة والمستقلين وما ذكره الزملاء عن بعض الأحداث في مدينة الإسكندرية وما تنشره الصحف، فقد نشرت جرائد الأحرار والوفد والأهرام والأخبار والجمهورية عن خطورة هذه الظاهرة، حيث أكد تقرير الأمن العام أن هناك ثمانية عشر طالباً توجه إليهم جرائم قتل وثمانية عشر طالباً متهمون(بالفتونة)(حسين بهاء الدين، ١٩٩٩، ص٣٢).

وبالتالي فإننا في ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة كحاجة ملحة لظهور السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الفني. واستكمالاً لما توصل إليه الباحث في مرحلة الماجستير فإنه يقوم بتصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني، وهي استراتيجية يستخدمها الباحث كمدخل جديد لخفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية. فقد أكدت منى بدوي(٢٠٠٥: ٢٥٣) بأننا أحوج ما نكون لاستخدام برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني، لتحقيق النمو المتوازن للشخصية باعتبار أنها وحدة معرفية ووجدانية في آن واحد، ومن أجل التصدي للتلوث الثقافي وانتشار بعض الانحرافات بين الشباب كالتسرب الدراسي، وتعاطي المخدرات والإدمان وغيرها، خاصة لدى الذكور في مرحلة المراهقة كأخطر مراحل النمو وخاصة وهم على أعتاب الحصول على شهادة الثانوية، والتطلع نحو المستقبل. كما أشار طه عمر(٢٠٠٨: ٥) إلى أن الأفراد الذين لا يتمتعون بالقدر المناسب من الذكاء الوجداني يتزايد لديهم السلوك العدواني، سواء كان هذا العدوان موجهاً نحو الذات أو نحو الآخرين، كما أن نقص الذكاء الوجداني يؤدي إلى العزلة الاجتماعية والعجز عن الاندماج مع الأقران العاديين.

كما ذكرت فاطمة المستكاوي(٢٠٠٥: ١٨) إلى أن نقص الذكاء الوجداني يقود إلى الفشل في العمل بينما ارتفاع الذكاء الوجداني يقود إلى النجاح في العمل، وأشار عبد الجابر السامرائي(٢٠٠٥: ٥٢) إلى دراسة "أيدي " Eddy والتي استهدفت معرفة فاعلية برنامج للتدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الوجداني في الحد من تفاقم ظاهرة العنف والعدوان لدى الأحداث الجانحين، والتي أشارت نتائجها إلى وجود اثر إيجابي دال لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض العدوان لدى عينة الدراسة. كما أشار جان أونيل John O'Neil(1996:4) بأن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلاً ويستطيع مواجهة مشكلات العمل وأن يكون متعاطفاً مع من حوله أيضاً ويجعله يقيم مع المحيطين علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به أن يكون قادراً على إقناعهم ومن ثم قيادتهم.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية ؟ ومدى تأثير ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لديهم؟

و ينبثق من التساؤل الرئيسي تساؤلين فرعيين يمثلا المحاور الأساسية التي تقوم عليها الدراسة الحالية وهي:

١- هل تختلف المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والسلوك العدواني) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي علي المجموعة التجريبية.

٢- هل يمتد تأثير (فعالية) البرنامج الإرشادي علي متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والسلوك العدواني) بعد تطبيق البرنامج بشهرين.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

١- قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٢- التعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة سلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٣- تدريب المراهقين الذكور علي تنمية الذكاء الوجداني ومن ثم خفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٤- الكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في تنمية الذكاء الوجداني وخفض حدة هذا السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

أهميـــة الدراســـة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية:

١- لفت نظر التربويين إلى أن الذكاء المعرفي لم يُعد بمفرده مقياساً بل إن هناك عوامل ضرورية أخرى تؤدي إلى تنمية شخصية الطلاب من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

٢- لفت الأنظار إلى أهمية الذكاء الوجداني من حيث الاهتمام بدور المشاعر وتنظيم المزاج وتقدير الاستجابات الانفعالية بما يؤدي إلى تكوين سلوكيات متوافقة اجتماعية وإقامة علاقات ناجحة، فقد أكد "جولمان Goleman" على أهمية الذكاء الوجداني حين يذكر أن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة إنما تنبع من قدرات الإنسان العاطفية الأساسية. ذلك لأن الانفعال بالنسبة للإنسان هو واسطة العاطفة، فبذرة كل انفعال هي شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما.

٣- حيث تتضح أهمية الذكاء الوجداني ودوره الإيجابي في السيطرة علي انفعالات الفرد في وقت اشتدت فيه الصراعات النفسية والضغوط سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات، الأمر الذي يتطلب معه تربية النشء علي ضبط انفعالاتهم لتحقيق الاتزان الوجداني، حيث إن تنظيم الفرد الجيد لانفعالاته يؤدي إلي سعادته.

٤- كما تنبُع أهميـة الدراسـة من كونها تتناول فئة من طلاب المرحلة الثانوية وهى مرحلـة تعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، حيث إنها تضم شباباً فـي مرحلـة متميزة مـن مراحل نموهم وتعدهم ليكونوا مواطنين صالحين كمـا أن الكثير مـن مشكلات طلاب المرحلة الثانوية نابعة مما يجرى في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمـــات.

٥- ومما يزيد هذه الدراسة أهمية تناولها لمشكلة السلوك العدواني في المدارس، وهى أحد قضايا التعليم الملحة والتي يجب أن توضع كأولوية قصوى في برامج الإصلاح، فالتعليم لا يمكن حدوثه إلا في بيئة منظمة وآمنة، كي يكون هناك ضبطاً ونظاماً وتعلماً ذا مغزى.

٦- على الرغم من تنوع الدراسات العربية و الأجنبية في هذا المجال، فما زالت البرامج الخاصة بخفض حدة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة في البيئة المصرية في حاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات التي تؤكد على أهمية تلك البرامج في تعديل السلوك وتحقيق النمو السوي للمراهقين.

٧- تتضح أهمية الدراسة أيضا في أن تكون نواة لدراسات أخرى قادمة في ميدان المراهقة تؤكد على البعد التوجيهي والتربوي والإرشادي للمراهقة.

٨- مرحلة المراهقة تُعد من الناحية النفسية والاجتماعية مرحلة فاصلة في حياة آي إنسان في انتقاله من مرحلة اعتمادية طفليه إلى مرحلة استقلالية راشدة تتحدد فيها صورته التي من خلالها يستطيع تحديد مستقبله المهني والأسري.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- تسهم هذه الدراسة في إعداد برنامج إرشادي يفيد في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني.

٢- تتصدى هذه الدراسة إلى مشكلة من أبرز المشاكل التي تواجه المراهقين خاصة الذكور، وهي مشكلة السلوك العدواني.

٣- بناء على ما تكشف عنه نتائج هذه الدراسة يمكن إعادة التخطيط لتحديد محتوى البرامج التربوية والنفسية طبقاً لما يتطلبه الواقع الفعلي للمراهقين خاصة الذكور في نطاق المدرسة.

٤- إن نتائج الدراسة الحالية تفيد في تصميم برامج التربية السيكولوجية والإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي وكذلك في التوجيه المدرسي بحيث تصمم البرامج لتناسب كل من الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والثقافي المتباين.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج الإرشادي Counseling program :

يُعرّف الباحث البرنامج الإرشادي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه:-عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة جماعياً، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، و مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم وتعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، و تنمية امكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرارات بشّأن علاجها أو التخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

٢- الذكاء الوجداني Emotional intelligence :

يُعرّف الباحث الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه:- القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. في ضوء ذلك يمكن تحديد الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية في الأبعاد التالية: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، الدافعية، والتعاطف، المهارات الاجتماعية.

٣- السلوك العدواني Aggression Disorder:

و يُعرّف الباحث السلوك العدواني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه:- أي سلوك يصدر عن طالب (أو مجموعة طلاب) بدنياً أو مادياً أو لفظياً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بصورة متعمدة، أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط، أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي، للطالب ذاته أو الآخرين وكذلك الأثاث والمنشآت المدرسية. في ضوء ذلك يمكن تحديد السلوك العدواني في الدراسة الحالية في الأبعاد التالية:العدوان الموجه نحو الذات، العدوان الموجة نحو الآخرين، العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية (الأثاث والمنشآت المدرسية).

٤- المراهقة Adolescence:

يُعرّف كمال دسوقي(١٩٨٨: ١١) المراهقة بأنها: الفترة في النمو الإنساني التي بين بداية البلوغ والوصول للرشد وهي الفترة ما بين البلوغ و الرشد، الأعمال التقريبية من ١٢: ٢١ للبنات، والذكور ١٣: ٢٢، بينما يُعرفها جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي(١٩٩٨: ٧٢) بأنها: فترة تحول من الطفولة بما تتميز به من اعتمادية وعدم نضج إلى درجة نضج أكبر وإلى الاستقلالية في الرشد، وتبدأ مرحلة المراهقة بالبلوغ الجنسي بالنسبية للبينين تتراوح هذه الفترة بين العام ١٣: ٢٢ تقريباً، البنات ١٢: ٢١ تقريباً، وتحدث في هذه الفترة تغييرات كبيرة وأحياناً ما تكون مسببة للاضطراب بدرجات متفاوتة في الخصائص الجنسية وصورة الجسم والاهتمام الجنسي والنمو العقلي ومفهوم الذات.

٥- طالب المرحلة الثانوية Secondary School Students :

طالب المرحلة الثانوية في النظام التعليمي يقع في المرحلة العُمرية من ١٥ – ١٨ سنة ويجب ألا يزيد سنه عند بداية دخوله المرحلة الثانوية عن ثمانية عشر عاماً، وهو مراهق ينتمي إلي مرحلة المراهقة الوسطي Middle Adolescence وتعد هذه المرحلة هي المرحلة التي يقصدها عموماً من يتكلم عن مرحلة المراهقة بصفة عامة(حامد زهران، ١٩٩٣، ص٢١٥).

وفي مرحلة المراهقة الوسطي Middle Adolescence يقترب مستوى تعريف العدوان من سلوك الراشدين العدواني، فردود الأفعال للأقران في المراهقة ربما تتضمن اتخاذ وضع تهديدي، أو تنظيم السلوك العدواني، والماهرون من المراهقين ماهرون بصفة عامة في التخفي سواء عند تمثيل أو تقديم كل من السلوك والضرر الجسماني الناتج عنه. والمراهق العادي يتوقع أن يضع حكماً، أو يتحكم في الدوافع المطلوبة لتجنب السلوك الذي ينتج عنه الضرر(حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ص٤٤٩).

ومما لاشك فيه أن ما يواجه الطلاب المراهقين من احباطات، ينشئ لديهم الصراعات النفسية والتي غالباً ما تدفعهم نحو ممارسة السلوك العدواني خاصة لما يتسم به المراهقين في هذه المرحلة العمرية من اندفاعية في ضوء عدم التوازن بين دوافعهم وضوابط المجتمع الذي يمثل تحركاً قوياً نحو سلوك العنف.
<u>وتمثل المرحلة الثانوية في الدراسة الحالية طلاب التعليم الثانوي الفني، الذي يتراوح العمر الزمني لهم من(١٦– ١٩ سنة).</u>

حدود الدراسة: **يتحدد مجال الدراسة الحالية بالأبعاد التالية**

١- البعد البشري: (عينة الدارسة)

يتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي الفني{المراهقين الذكور} بمحافظة البحيرة من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين من الفئة العمرية (١٦: ١٩) سنة، وذلك بطريقة عمدية وتقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين كما يلي:
(أ) مجموعة تجريبية:

تتكون من (١٥) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق البرنامج عليهم.
(ب) مجموعة ضابطة:

تتكون من (١٥) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي.
٢- البعد الجغرافي:

تم اختيار العينات التي أجريت عليها الدراسة من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين (فني) بمدينة دمنهور- محافظة البحيرة.
٣- البعد الزمني :

تم تطبيق أدوات الدراسة من بداية شهر نوفمبر عام ٢٠٠٨ إلي نهاية شهر يناير ٢٠٠٩، والتأكد من استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بشهرين أي في نهاية شهر مارس ٢٠٠٩.
٤- البعد المنهجي:

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء منهج الدراسة الحالية وأدواتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.
أدوات الدراسة:

سوف يتم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

(أ) أدوات ضبط العينة

١- مقياس السلوك العدواني [إعداد الباحث]

٢- مقياس الذكاء الوجداني [إعداد الباحث]

٣- مقياس المستوى الثقافي"للأسرة المصرية"

[إعداد:عبد الباسط خضر، وآمال عبد المنعم (٢٠٠٣)].

(ب) أدوات القياس

١- مقياس السلوك العدواني [إعداد الباحث]

٢- مقياس الذكاء الوجداني [إعداد الباحث]

٣- استمارة تقييم الجلسات الإرشادية [إعداد الباحث].

٤- البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة [إعداد الباحث].

وكذلك الأسلوب الإحصائي المستخدم وهو:

١- اختبار مان – وتنى لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي وأيضاً في القياسين البعدي والتتبعى.

وبعد أن انتهي الباحث من عرض مدخل الدراسة وتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها و أهميتها ومصطلحاتها، يعرض الباحث في الفصل الثاني (الإطار النظري للدراسة) متغيرات الدراسة من حيث (الذكاء الوجداني و السلوك العدواني و المراهقة و الإرشاد النفسي).

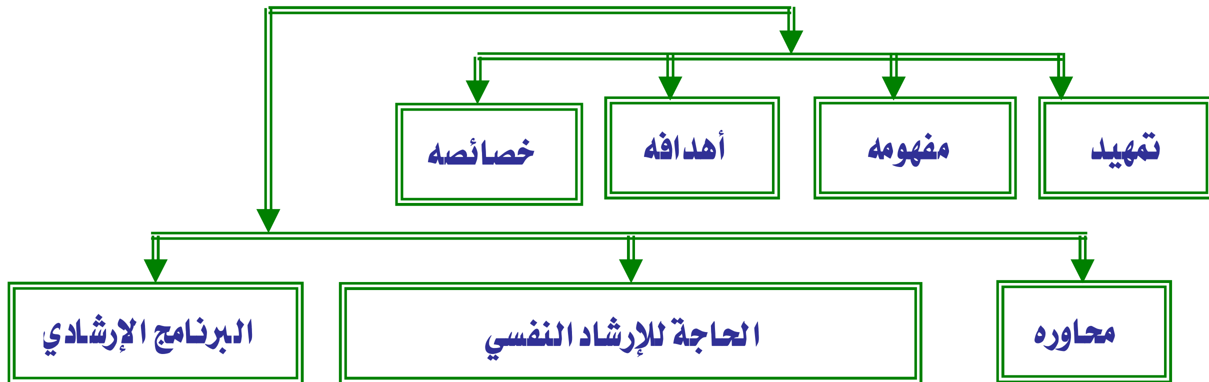
الفصل الثاني
الإطــار النظــري للدراسة

تقديم:

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية، حيث يبدأ الباحث بإلقاء الضوء على مفهوم الإرشاد النفسي ، وأهداف الإرشاد النفسي، وأهداف التوجيه والإرشاد الطلابي، وخصائص الإرشاد النفسي، ومحاور الإرشاد النفسي، والحاجة للإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة، والفرق بين مفهومي الإرشاد النفسي والعلاج النفسي، ومفهوم البرنامج الإرشاديCounseling Program، ثم يتناول الباحث بعد ذلك الذكاء الوجداني، وما يتضمنه من تعريفات للذكاء الوجداني، ونشأته، وأبعاده، والأساس البيولوجي له، وعلاقته ببعض الخصائص الديموجرافية، وتطبيقاته في مجالات الحياة، ثم يتم الانتقال إلى السلوك العدواني وما يتضمنه من تعريفات للسلوك العدواني وعلاقته ببعض المفاهيم والمتغيرات، والأساس الفسيولوجي له، وأنواعه، والعوامل المسببة له، والنظريات المفسرة له، ومستوياته، ثم يختتم الباحث هذا الفصل بتناوله للعلاقة بين الذكاء الوجداني و السلوك العدواني.

أولاً : الإرشاد النفسي Counseling

سوف يتناول الباحث هذا المتغير من حيث



شكل تخطيطي (١) يوضح متغيرات الإرشاد النفسي
التي يتناولها الباحث

تمهيد:

يُشير تاريخ الإرشاد النفسي إلى أن مصطلحي التوجيه Guidance والإرشاد Counseling كانا يستخدمان في الماضي في عبارة واحدة، وأن مصطلح التوجيه يرتبط أشد ما يرتبط بالمواقع التربوية والتعليمية، هذا بينما كان ينظر إلى الإرشاد بوصفه أحد خدمات التوجيه، ومع ازدياد التركيز والاهتمام بتقديم خدمات الصحة النفسية المؤثرة للعملاء في مواقع كثيرة متنوعة، زاد الاهتمام بالتطبيقات الإرشادية الخاصة على الأفراد، ذلك لأن الخدمة الإرشادية هي عملية مقابلة بين شخصين – المرشد والمسترشد – لتوضيح أبعاد مشكلة ما فهي تقوم على علاقة تفاعلية، بهدف التغلب على الصعوبات التي يعاني منها المسترشد وتتميز بالعلاقات الشخصية القوية، والمشاركة الوجدانية التي تعمل على دعم نمو المسترشد وتحقيق أهدافه الشخصية(أماني صالح، ٢٠٠٤، ص١٤).

فعملية التوجيه والإرشاد النفسي كما أشارت جيهان الحفناوي(٢٠٠١: ٢٦) هما عمليتان مترابطتان ومتكاملتان، يعبران عن معنى مشترك يتضمن المساعدة في إحداث تغيير في سلوك الفرد نحو الأفضل وحثه باستمرار على معرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقة اجتماعية سوية، والعمل على استغلال خبراته ليقي نفسه من الوقوع في الاضطراب النفسي، وعلى الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الإرشاد والتوجيه النفسي، إلا أنهما يشتركان في هدف واحد، وهو مساعدة الفرد على استخدام ما عنده من امكانات وقدرات من أجل تحقيق التوافق النفسي. وذكر حامد زهران(١٩٩٩: ١١) أنه علي الرغم من هذا الترابط والاشتراك بين التوجيه والإرشاد إلا أن هناك بعض الفروق بين مصطلح التوجيه ومصطلح الإرشاد، فالتوجيه هو مجموعة الخدمات النفسية التي أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي انه يتضمن عملية الإرشاد وهو ميدان يتضمن الأسس العامة، والنظريات الهامة فقط والبرامج، وإعداد المسئولين عن عملية الإرشاد وهو يسبق عملية الإرشاد ويعد لها ويمهد لها، أم الإرشاد فهو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفس وهو عملية الإرشاد نفسها عمليا وتطبيقياً ويمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه.

والإرشاد كما ذكر عبد الله الشهري(٢٠٠١: ١٩) هو العنصر الجوهري في برنامج التوجيه والإرشاد، ومن أهم الخدمات التي يجب أن يحويها البرنامج، من هنا أتى اقتران الإرشاد دائما بالتوجيه تأكيدا لأهميتها. وهكذا أصبح العمل الإرشادي هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، ولُب عملية التوجيه والعملية المنظمة المخططة التي يقدمها المرشد للمسترشد بهدف تنمية القدرات والمواهب. كما يري محمد عمر(١٩٨٤: ٤٠) أن العمل الإرشادي عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهل في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية بخبراته المهنية.

وأضاف محمد الليل(١٩٩٨: ٣٣) إلى ما سبق، أن الإنسان في حاجة إلى عملية التوجيه والإرشاد في جميع مراحل العمر فالطفل يحتاج إليها أثناء مروره بالمراحل النمائية المختلفة وعادة ما يقدم الآباء والأمهات بالمهمة التوجيهية الإرشادية، كذلك يحتاج الطالب إلى خدمات التوجيه والإرشاد في أثناء دراسته، وهنا يقوم المعلمون والمرشدون والموجهون بهذه المهمة، والفرد في مرحلة أخرى يحتاج إلى العمل الإرشادي وخدماته سواء في المهنة أو في أثناء الزواج أو في سن التقاعد أو عندما تواجهه مشكلات تجعل من توافقه أمرا صعبا. وهنا يقوم المرشدون والمعالجون النفسيون بهذه المهمة الإرشادية. فعملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة مادام الشخص على قيد الحياة ويواجه بعض المشكلات والمعوقات المختلفة.

أولاً: مفهوم الإرشاد النفسي Counseling

١- مفهوم الإرشاد النفسي لغوياً:

وردت معاني كثيرة ومتنوعة في القرآن الكريم لمصطلح إرشاد وبعض المصطلحات المرتبطة به ومن هذه المعاني: الرشْدُ، ورُشْداً، والرّشَاد، ومُرشداً. فكلمة (الرشْدُ)، استخدمت بمعنى الشيء الواضح الجلي الذي له دلائل وبراهين واضحة وكاملة، كما في قوله تعالى: {لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ}[البقرة:٢٥٦]. أما كلمة (ورُشْداً)، استخدمت بمعنى وصول الفتى البلوغ وقدرته علي إدارة أحواله ومعيشته، كما في قوله تعالى: {وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا وَمَنْ كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ وَمَنْ كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا}[النساء:٦]، واستخدمت كلمة رُشْداً أيضاً بمعنى العلم الذي يسترشد به في الأمور النافعة والأعمال الصالحة، كما في قوله تعالى:{ قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا}[الكهف:٦٦]. وكلمة رُشْداً في الحالة الأولى والثانية مكملتان لبعضهما، لأن العلم لا يتحقق إلا إذا وصل الفتى مرحلة البلوغ حتى يكتسب المعرفة والخبرة واللازمة. وكلمة(الرّشَاد)، استخدمت بمعنى طريق الحق والصدق كما في قوله تعالى: {وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ}[غافر:٣٨]. أما كلمة(مُرشداً)، استخدمت بمعنى الواعظ الذي يهدي غيره إلى الصواب والحق كما في قوله تعالى:{وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقْرِضُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْهُ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا [الكهف:١٧]. وجاءت كلمة إرشاد في اللغة العربية من الفعل أرشد، يرشد، إرشاد، ورشد، يرشد، رشدا والشد هو الصلاح والفعل راشد، ويقال أرشده: أي أهداه ودله. ورشده أي أرشده وهداه، واسترشد فلانا أي طلب منه أن يرشده. والترشيد هو حسن القيام على الشيء، وتوجيهه في خير سبيل والراشد هو المستقيم على طريق لا يحيد عنه(المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ص ص٢٦٤-٢٦٥).

" وتختلف كلمة إرشاد counseling عن كلمة إرشاد counselling (double l)في قاموس الإنجليزية، فالثانية يستخدمها العاملون بمكتب المحاماة والسفارات والمسئولون عن مراكز العمل المختلفة، أما الأولى فتستخدم في مجال الإرشاد النفسي ويقصد بها مجموعة المعلومات وتفسير الاختبارات، وهي العلاقة التي يحاول فيها شخص متخصص يحمل درجات علمية تخصصية تقديم مساعدة لشخص آخر في مواقف الحياة المختلفة: الدراسية والمهنية والشخصية والاجتماعية. ورغم أهمية التفرقة في استخدام المصطلح الإنجليزي إلا أن البعض مازال يستخدم المصطلحين بمعنى واحد، كما بعض المراجع الأجنبية خاصة البريطانية لا تهتم بهذه التفرقة(محمد سعفان، ٢٠٠٥، ص١٠).

٢- مفهوم الإرشاد النفسي اصطلاحا:

لقد تَعددت وتَنوعت مفاهيم الإرشاد النفسي وفقاً لوجهة النظر التي تستند إليها، وإن كانت تشترك جميعها في الأهداف الإرشادية وأنشطتها، وينشأ التباين نتيجة النظرية التي تكمن وراء عملية الإرشاد، والمنهج المتبع فيها سواء كان نهائياً أو وقائياً أو علاجياً. وفيما يلي أهم التعريفات التي تناولت الإرشاد النفسي، وسوف يُراعي الباحث التسلسل الزمني في عرضة لتلك التعريفات:

وعَرف محمد الشناوي(١٩٩٦: ١٣) الإرشاد النفسي بأنه: عملية ذات طابع تعليمي بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى انسب القرارات في الحاضر والمستقبل. وعَرف حامد زهران(١٩٩٩: ٢٢) الإرشاد النفسي بأنه: عملية إرشاد للفرد والجماعة لتحقيق أفضل مستوى من التوافق والصحة النفسية باستخدام طرق الإرشاد والعلاج النفسي مع الأفراد والجماعات.

و يُعرّف علاء الدين كفافي(١٩٩٩: ١١) الإرشاد النفسي بأنه: أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد أو الجماعات، بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم، والإرشاد النفسي يتركز على الفرد ذاته أو على الجماعة ذاتها، بهدف إحداث التغيير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة ونحو الموضوعات الأخرى التي ترتبط بها، ونحو العالم المحيط بالفرد أو بالجماعة.

كما عَرفت جهاد علاء الدين(١٩٩٩: ٦٢) الإرشاد النفسي بأنه: أحد قنوات الخدمة النفسية، التي تقدم للأفراد والجماعات، بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم.وعَرف رشاد موسى(٢٠٠١: ٤٢)الإرشاد النفسي بأنه:المساعدة المقدمة من فرد لآخر لحل مشكلته ورفع إمكانياته على حسن الاختيار والتوافق، وهو يهدف إلى مساعدة الأفراد على تنمية استقلالهم، وتنمية القدرة على أن يكونوا مسئولين عن أنفسهم، ويعد الإرشاد خدمة شاملة لا تقتصر على المدرسة أو الأسرة فقط، ولكنه يوجد في جميع جوانب الحياة.

<u>و يُعرّف الباحث الإرشاد النفسي في الدراسة الحالية بأنه:</u> مجموعة من الخدمات التي تقدم للمراهقين الذكور من قبل متخصص بهدف مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية وذلك من خلال عدد من الأساليب الفنية، مثل النمذجة، والمحاضرة، والمناقشة الجماعية وغيرها من الفنيات الأخرى.

<u>تعقيب على مفهوم الإرشاد:</u>

بالرغم من كثرة وتنوع تعريفات الإرشاد النفسي إلا أن هذه التعريفات اتفقت فيما بينها علي بعض النقاط التي يمكن إيجازها في مايلي:

١- إن الإرشاد النفسي هو عبارة عن علاقة بين طرفين يتمثل أحدهما في (المرشد) المؤهل الذي يقدم المشورة والنصيحة، والآخر وهو العميل (المسترشد) الذي في حاجة إلى تلقي النصح والعون.

٢- إن الإرشاد عملية بناء وتنمية، هدفها الرئيسي تحقيق النمو الشامل من أجل تحقيق الصحة النفسية والوصول إلى التوازن والتوافق النفسي.

٣- إن الإرشاد يقدم للفرد كما أنه يقدم للجماعة على حد سواء، يهدف إحداث التغيير المنشود.

٤- يعمل الإرشاد على زيادة فهم الفرد لذاته من ناحية وفهمه للبيئة من حوله من ناحية أخرى، بهدف إحداث التناغم بينة الفرد والبيئة، مما يؤدي إلى توفقه النفسي والاجتماعي.

٥- وعليه فإن الباحث يُعرّف الإرشاد النفسي بأنه:- علاقة دينامية تفاعلية واعية بين المرشد والمسترشد، تهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يفهم نفسه ويفهم ذاته، ليتمكن من التعرف على مشكلاته ويحددها بدقة ويتخذ قراراته بنفسه ويحل مشكلاته بشكل موضوعي، ليتمكن من تحقيق أهدافه وتحقيق التوافق النفسي.

٣- مفهوم التوجيه والإرشاد الطلابي:

يُعد التوجيه الطلابي مجال تطبيقي للإرشاد النفسي وجانباً من إطار أشمل وأعم هو التوجيه والإرشاد النفسي، وبالتالي فإن تعريف الإرشاد الطلابي يسند على تعريف الإرشاد النفسي ويعتمد عليه ليكون مناسبا لتطبيقه في المدرسة وهذا ما يؤكده جمعه يوسف(١٩٩٧: ٩٨) حيث يذكر أن الإرشاد الطلابي: هو تلك العملية البناءة التي تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يفهم ذاته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه وفي إطار من التعاليم الإسلامية السمحة لكي يصل إلى تحقيق التوافق شخصياً وتربوياً، ومهنياً، واسرياً، واجتماعياً وبالتالي يساهم في تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية.و يُعرّف عبد الله الشهري(٢٠٠١: ٢٢) التوجيه والإرشاد الطلابي بأنه: عملية تعليمية متخصصة يقوم خلالها المرشد الطلابي بمساعدة الطالب على النمو الإيجابي في جميع المجالات، إضافة إلى مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات المناسبة وفقا لقدراته واستعداداته وميوله، واستغلال جميع طاقاته ومواهبه وتوظيفها التوظيف المناسب لتحقيق التوافق والتطور والنمو.

٤- مفهوم الإرشاد النفسي الجماعي:

يُعرّف "ستيورات" Stewart الإرشاد الجماعي: بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة، من خلال فنيات الإرشاد كالمحاضرة، أو المناقشة بهدف، توصيل معلومات معينة لأفراد الجماعة الإرشادية ومناقشتهم فيها وإثارة الجماعة حول موضوع بعينه. و يُعرّف حامد زهران(١٩٩٩: ٣٢١) الإرشاد الجماعي بأنه:إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في الفصل.

كما عرف سعد آل رشود(٢٠٠٦: ٨١) الإرشاد الجماعي بأنه: طريقة نفسية علاجية يؤكد فيها المرشد على ان يستخدم طرق التعامل بين أفراد المجموعة والهدف من هذا هو المساعدة لهؤلاء على أن يتخطوا الصعوبات النفسية التي تواجههم. وترى ممدوحة سلامة(١٩٩٠: ١٥٦) أن الإرشاد الجماعي، يسمح للطلاب أن يلاحظوا الآخرين ممن هم في نفس عمرهم ويعجبوا بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات، كذلك يستفيد الطلاب من جو الإرشاد الجماعي والتأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل لهم مناقشتهم لمشكلاتهم بصراحة بحيث يتبين أبعادها مما يزيد لديهم الثقة في القيام بالسلوك المقبول والاتجاه نحو زيادة قبول الذات.

<u>و يُعرّف الباحث الإرشاد الجماعي في الدراسة الحالية بأنه:</u>- هو إرشاد عدد من المراهقين الذكور، وذلك من أجل تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لديهم سواء أن كان هذا السلوك العدواني موجه نحو[الذات، الآخرين، الأشياء].

٥- مفهوم الإرشاد النفسي الفردي:

يُعرّف حامد زهران (١٩٩٩: ٣٢٠) الإرشاد الفردي بأنه: إرشاد عميل واحد وجهاً لوجه في كل مرة تعتمد فاعليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين وتتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو. و يُعرّف سعد آل رشود(٢٠٠٦: ٨٤) الإرشاد الفردي بأنه: عملية إرشاد مسترشد واحد وجهاً لوجه في كل جلسة وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد أي أن علاقة مخططة بين الطرفين.

<u>ويعرف الباحث الإرشاد الفردي في الدراسة الحالية بأنه:</u>- عملية التوجيه والإرشاد للفرد التي تقوم بتحسين وتعديل المشاكل السلوكية وأن المرشد في المدرسة يجب أن يعطي اهتماما للاحتياجات المتطورة والمستمرة للمراهقين الذكور، وإن عملية الإرشاد لا تهدف إلى بناء الشخصية من جديد ولكنها تهدف إلى تنمية وتطوير ما هو موجود بالفعل.

ثانياً: أهداف التوجيه والإرشاد الطلابي (عبد الله الشهري، ٢٠٠١، ص ص٢٢-٢٣):

١- توجيه الطالب وإرشاده إسلاميا في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضوا صالحا في بناء المجتمع وليحيا حياة مطمئنة راضية.

٢- بحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء الدارسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية ن والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة سيرا حسنا، وتوفر له الصحة النفسية.

٣- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كلا منهما مكملا وامتدادا لتهيئة الجو المحيط المشجع لطالب لكي يواصل دراسته.

٤- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة والمجتمع بشكل عام.

٥- المدرسة ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

٦- مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم آخذين بعين الاعتبار أتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

٧- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة على سبيل المثال مشكلة التسرب وكثرة الغياب وإهمال الواجبات المدرسية وتدنى نسب النجاح في المدارس... الخ.

٨- العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب والمدرس والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودورة في التربية والتعليم.

ثالثاً: خصائص الإرشاد النفسي

يمكن وضع تصور لخصائص الإرشاد النفسي كالآتي(محمد سعفان، ٢٠٠١، ص ص٤٤-٤٦):

١- الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية Applied psychology وهو من المهن المساعدة التي تقدم خدمات للأشخاص وهو يشبه في الجانب مهناً أخرى مساعدة مثل: الخدمة الاجتماعية والعلاج النفسي.

٣- المرشد النفسي مهني متخصص ومتدرب، ولذلك يتم اختياره بدقة ويتم تدريبه على العملية الإرشادية، ويعمل في ضوء ميثاق للأخلاق خاص بالمهنة.

٤- الإرشاد النفسي عملية، بمعنى أنه ليس موقفا عارضا أو يتم بطريقة عشوائية ولكنه عملية مخططة تتم في شكل منظومة منطقية.

٥- يتم تقديم الخدمات وجها لوجه بين مرشد نفسي ومسترشد (قد يكون أكثر من مسترشد في حالة الإرشاد الجماعي)، وقد يتم تقديم الخدمات الإرشادية من خلال وسيط بين المرشد النفسي والمسترشد مثل الوالدين والمعلم.

٦- الإرشاد النفسي ذو طبيعة نمائية حيث يعمل على رعاية مظاهر النمو المختلفة (الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية) ثم يعمل على تسهيل عملية النمو بإزالة معوقات النمو وتنمية الإمكانيات والقدرات وإشباع الحاجات.

٧- الإرشاد النفسي ذو طبيعة وقائية الإمكانيات بمعنى: أنه يعمل على منع حدوث المشكلة أو الاضطراب وذلك بإزالة الأسباب أو الكشف المبكر عن الأعراض أو التقليل من الآثار المترتبة من المشكلة، وتتمثل الإجراءات الوقائية بتوفير كل ما يلزم لتحقيق الذات وزيادة الوعي والفهم وإشباع الحاجات ومعرفة الحقوق والواجبات، وتحقيق التوازن بين مصالح الشخص المجتمع ويتم ذلك في كل قطاعات ومؤسسات المجتمع مثل المدرسة والأسرة والمصنع ووسائل الإعلام.. الخ.

٨- الإرشاد النفسي ذو طبيعة تعليمية، بمعنى انه يساعد المسترشد على تعلم كيفية تحديد مشكلته وعرضها ومعرفة أسبابها وآثارها، ثم تعلم طرق تفكير إيجابية جديدة واكتساب أنماط سلوكية جديدة.

٩- الإرشاد النفسي ذو طبيعة علاجية بمعنى أنه يعالج المشكلات السلوكية و الاضطرابات الانفعالية والمشكلات المرتبطة بالتعلم.... الخ.

رابعاً :محاور الإرشاد النفسي

يقوم الإرشاد النفسي على محاور ثلاثة وهي:

١- المرشد النفسي. ٢- المسترشد. ٣- العملية الإرشادية.

ونشير إلى كل محور على حدة كما يلي(محمد سعفان، ٢٠٠١، ص ص١٤-١٩):

١ ـ المرشد النفسي:

المرشد النفسي شخص مؤهل علمياً لممارسة مهنة الإرشاد النفسي وهو المسئول عن تقديم الخدمات الإرشادية، وتوجد فروق مهنية بين المرشدين من حيث الإعداد والتدريب والممارسة والخبرة، كما توجد فروق بين المرشد النفسي وعالم النفس الإرشادي، فيوجد مرشد نفسي يقدم برامج إرشادية مخططا لها من قبل وقد يقوم بالتخطيط للبرامج الإرشادية بعد الحصول على تدريب خاص وممارسات إرشادية خاصة تؤهله لذلك، أما عالم النفس الإرشادي Counseling Psychologist فهو عالم محترف وله خبرة مهنية عالية ولذلك يمكنه التخطيط لبرامج إرشادية يكون لها صفة العمومية، في بعض الحالات يكون له اتجاه إرشادي خاص أو نظرية إرشادية خاصة مثل "كارل روجرز " صاحب نظرية الإرشاد غير المباشر.

٢ ـ المسترشد Counsele:

المسترشد هو الشخص الذي لديه مشكلة ويطلب خدمات الإرشاد النفسي لحلها، وفي أغلب الحالات توجه خدمات الإرشاد النفسي إلى المسترشد من خلال علاقة إرشادية وفي بعض الحالات توجه هذه الخدمات إلى القائمين على تربية المسترشد مثل والوالدين والمعلم، والمسترشد الذي نتعامل معه هو شخص أقرب إلى السواء لأن مشكلته لم تصل إلى درجة الصعوبة والتعقيد كما هو الحال في العلاج النفسي ولذلك نستخدم مصطلح مسترشد في الإرشاد في مقابل استخدام مصطلح مريض في العلاج النفسي أو العلاج الطبي.

٣ ـ العملية الإرشادية Counseling Process:

يشير مصطلح العملية الإرشادية إلى الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد، والعملية الإرشادية هي الجانب التطبيقي للإرشاد النفسي وبدونها يصبح الإرشاد النفسي مجرد آراء أو اتجاهات أو نصائح أو توجيهات. وعندما يدخل المرشد النفسي في علاقة إرشادية مع المسترشد فإن عملية الإرشاد النفسي يجب أن تنظم في مراحل معروفة، وقد اختلفت المداخل الإرشادية في وصف هذه المراحل فمنها ما يحددها في: طلب الخدمة، بناء علاقة إرشادية، توضيح المشكلة، مناقشة الحلول والمقترحات، تحويل الحلول إلى مجهودات للتغيير، إنهاء العلاقة الإرشادية.

خامساً:الحاجة للإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة

أشارت نبيلة محمد(٢٠٠٢: ٤٠) أن أهم علاقة يواجهها المراهق وتؤثر على مشاعره بشأن ذاته هي علاقته مع الآخرين واتجاهاته نحو العالم المحيط به وهذه العلاقة تتضمن أن المراهق يحتاج إلى: تكوين فكرة واضحة عن نفسه وماذا يريد أن يكون ؟ وما الدور الذي سيلعبه في الحياة ؟ وتحمل مسئولة نفسه ووضع الخطط وتنفيذها وكيفية تدبير أمره مع جنسه ومع الجنس الآخر، وتعلم فهم التفاعل الإنساني، وتحريك طاقته نحو العمل. كما أشارت ممدوحة سلامة (١٩٩٠: ١٥١) بأن المراهقة هي مرحلة المثالية والآمال والطموح وفرص النمو الشخصي وتحقيق هوية ذاتية، إلا أنها المرحلة التي يقل فيها الشعور بالرضا ويظهر فيها القلق و الاكتئاب ويزداد معدل المشاغبة والجنوح ويظهر فيها محاولات الانتحار وتشهد بداية التدخين والإدمان. وبذلك نجد أن المراهقة هي محصلة أو نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية الحيوية والنمط الثقافي، والمجال النفسي الذي يعيش في المراهق. وبالتالي فإن مرحلة المراهقة وما يعتريها من مشكلات، في حاجة ماسة إلى الإرشاد النفسي.

هذا وقد أشار حامد زهران(١٩٩٣: ٤٧٣) أن أثناء عملية النمو في مرحلة المراهقة تزداد الحاجة إلى الإرشاد النفسي لمواجهة مطالب وتحديات هذه المرحلة وإشباع حاجات المراهقين الأساسية، ويؤدى إشباع حاجات المراهق إلى تحقيق الأمن النفسي له. ومما يجدر الإشارة إليه أن الإرشاد النفسي الجمعي يبدو أكثر ملاءمة للمراهق خاصة بسبب ميله الشديد للتشبه بزملائه، وفضلاً عن ذلك فهو يمر بمرحلة كفاح لتحقيق استقلاله وتحرره من الاعتماد على كل من كان يعتمد عليهم في حياته من الراشدين، ولهذا يصبح من السهل عليه أن يتقبل مساعدة خلانه من المراهقين أمثاله أكثر من تقبله تلك المساعدة من شخص راشد، وفى حصوله على مساعدة زملائه، فإنه يقوم بحل مشكلاته بمساعدة هؤلاء الذين يعتقد أنهم أقدر على فهمه جيداً، هذا مع ملاحظة أن مجرد إحساسه بأن زملاءه يعانون من مشكلات شبيهة بمشكلاته هو يطمئنه ويشعره أنه لا يختلف قبل كل شيء عن غيره من المراهقين الذين يستمتع بصحبتهم.

وتركز خدمات الإرشاد النفسي على تزويد المراهق بكثير من المعلومات والفهم اللازم لمعاونته في قبول التغيرات الجسمية والفسيولوجية، وما يصاحبها من أحاسيس جديدة عليه كجزء لا يتجزأ من عملية التحول إلى راشد، ويرتبط توافق المراهق بالتغيرات الجسمية والفسيولوجية بتوافقه في مجال العلاقات بالآخرين، وينمو المراهق من خلال علاقاته بالآخرين في إطار البيئة الاجتماعية التي تهيئ له الفرصة لتنمية مهاراته الاجتماعية، وتعديل مهارات سلوكه واتجاهاته غير المرغوبة التي تتدخل في علاقاته بالآخرين، كما تركز خدمات الإرشاد النفسي على مساعدة المراهق في التعرف على ما يفسد هذه العلاقات سواء كان ذلك شدة الخجل، أو نقص المهارات الاجتماعية أو التمركز حول الذات وعدم أخذ الآخرين في الاعتبار أو السلوك العدواني. كذلك تساعد خدمات الإرشاد النفسي المراهق في تعلم كيف يتواصل بالآخرين وفى تنمية حساسيته لوجودهم ولحاجاتهم الأمر الذي ينشأ عنه الدفء والقبول المتبادل بينه وبينهم (ممدوحة سلامة، ١٩٩٠، ص ص ١٥٠-١٥١).

سادساً: البرنامج الإرشادي Counseling Program

١- مفهوم البرنامج الإرشادي:

يعتبر الإرشاد النفسي حاجة نفسية هامة لدى الأفراد، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة، وعلى هذا يكون الإرشاد النفسي حقاً من حقوق كل فرد حسب حاجته في أي مجتمع ديمقراطي، أي أن للفرد حقاً على المجتمع في أن يرشد كإنسان، ومن واجب الدولة توفير وتسيير ذلك عن طريق برامج إرشادية متنوعة الأهداف لكل فرد يحتاج إليها. وقد تصدى كثير من الباحثين لتعريف البرنامج الإرشادي تعريفاً إجرائياً، وفيما يلي أهم التعريفات التي تناولت البرنامج الإرشادي، وسوف يُراعي الباحث التسلسل الزمني في عرضة لتلك التعريفات:

فقد عرف أحمد بدوي(١٩٨٦: ٢٠٧) البرنامج الإرشادي بأنه: ناحية من البرنامج المدرسي تفصح المجال أمام كل طالب للحصول على النصح والإرشاد واتخاذ قرار ما يتعلق بشئونه التربوية أو المهنية أو الاجتماعية. كما عرفت عايدة رفاعي(١٩٩٧: ١٦) البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية وتربوية، يستند إلى مبادئ ونظريات وفنيات، وهو يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة الاجتماعية والتعليمية والخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً أو جماعياً، بقصد تنمية المهارات الاجتماعية وإكسابهم قدراً من الاستقلال الشخصي والاجتماعي في المواقف الحياتية اليومية، والاعتماد على النفس، وتحقيق الذات والاندماج في محيط الأسرة والمجتمع، بحيث يخرجهم عن حيز الاعتماد على الآخرين إلى مجال الاندماج والاعتماد على النفس جزئياً ثم كلياً. و يُعرّف عمرو علي(١٩٩٧: ١٣) البرنامج الإرشادي بأنه: تلك الخبرات المنظمة والمبنية **Structured** بهدف مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم، وعلى تعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، وعلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرار.

و تعرّف إيمان فوزي(٢٠٠١ : ٢) البرنامج الإرشادي بأنه: خطة عمل تصمم وتنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة من أجل تحقيق الإرشاد النفسي الإنمائية والوقائية والعلاجية. و يُعرّف محمد سعفان(٢٠٠٥: ٢٠٢) البرنامج الإرشادي بأنه: مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه. يُعرّف سعد بن آل رشود(٢٠٠٦ : ١١) البرنامج الإرشادي بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات النفسية المستمدة من بعض نظريات الإرشاد النفسي، تقوم على إحداث نوع من الإدراكات المعرفية والواجبات السلوكية لإيجاد حالة شعورية داخلية عند الطلاب العدوانيين، وتساعدهم في الاستبصار بمشكلتهم والشعور بالمسؤولية تجاه تلك المشكلة والاهتمام باتخاذ الحلول المناسبة لها داخل الجلسات الإرشادية العلاجية.

تعقيب على مفهوم البرنامج الإرشادي:

المتتبع لهذه التعريفات يتبين له أن معظم الباحثين يتفقون على تعريف البرنامج الإرشادي، وإن اختلف المحتوى أو الأساس النظري أو الفئة المستهدفة أو الأهداف المراد تحقيقها من البرنامج، فالبرنامج هو خطة عمل منظمة ويستند إلى أساس نظري، ويحتوي على خدمات معينة تقدم للفرد أو الجماعة بطرق مباشرة وغير مباشرة.

وبناء على ما سبق وفي ضوء الأهداف المراد تحقيقها فإن الباحث يُعرّف البرنامج الإرشادي تعريفاً إجرائياً بأنه: عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة الفردية والجماعيةَ، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، و مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم وتعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، و تنمية امكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرارات بشّأن علاجها أو تخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

٢ - مبادئ تخطيط برامج الإرشاد النفسي:

توجد عدة مبادئ يجب الالتزام بها عند تخطيط البرامج الإرشادية وهي على النحو التالي(محمد سعفان، ٢٠٠٥، ص٢١٠):

أ- الواقعية: بمعنى أن يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة، واختيار الأنشطة المناسبة..... الخ.

ب- المرونة: بمعنى ألا يكون التخطيط جامداً بحيث يعجز عن مواجهة التغيرات التي تحدث داخل الجلسة الإرشادية، وبالتالي يجب أن يسمح التخطيط بإدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه .. الخ.

جـ- الشمول: بمعنى أن يشمل التخطيط كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الإرشادية.

د- المشاركة: ويقصد بالمشاركة هنا مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه في تنفيذ ما يطلب منهم، ومن خلال المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم أدركوا أهميته.

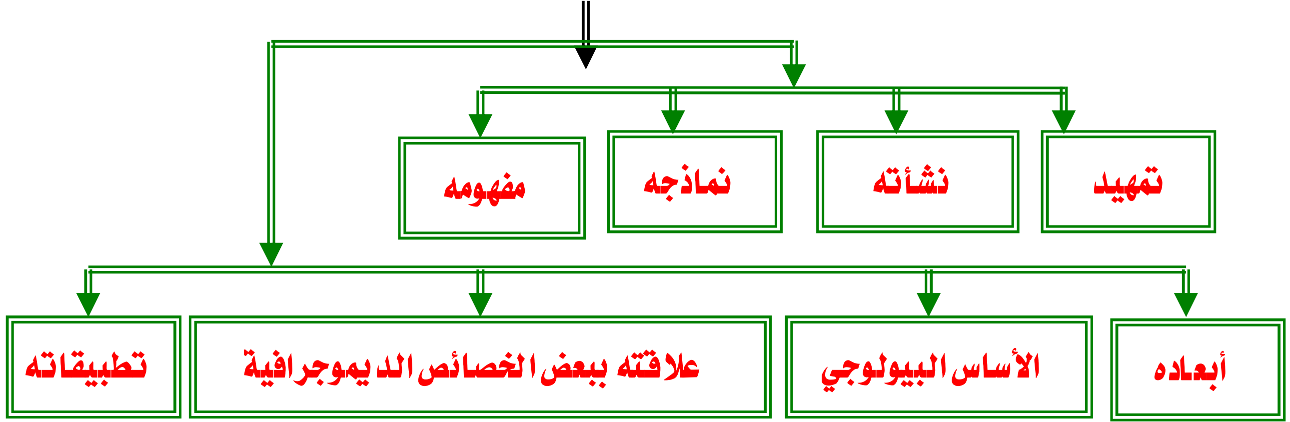
هـ- التوقيت السليم لتنفيذ إجراءات البرنامج وتحقيق الأهداف: يتضمن التخطيط الناجح تحديد الأزمنة للبرنامج العلاجي، وفي مجال الإرشاد النفسي يتم تحقيق الأهداف الإرشادية بطريقتين.

الطريقة الأولى: تقوم على التوقيت الأفقي حيث يتم تحقيق أكثر من هدف في جلسة واحدة.

الطريقة الثانية: تقوم على التوقيت الرأسي حيث يتم تحقيق الأهداف بشكل تراكمي يقوم على تحقيق الأهداف المعرفية ثم الأهداف السلوكية أو الأهداف البسيطة ثم الأهداف الأكثر صعوبة وهكذا.

ثانياً : الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

سوف يتناول الباحث هذا المتغير من حيث



شكل تخطيطي (٢) يوضح متغيرات الذكاء الوجداني
التي يتناولها الباحث

تمهيد:

تُعد نظرية الذكاء الوجداني Emotional Intelligence إحدى النظريات الحديثة التي ظهرت لتنبيه أصحاب نظريات الذكاء للدور الأكبر الذي يلعبه الوجدان في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية. وهي الحلقة المفقودة التي كشفت عن تعثر تطور مفهوم الذكاء الذي ظل يعاني من العجز في النظر إلى البعد الإنساني في الإنسان. فهناك من يرى في نظرية الذكاء الوجداني نقطة تحول حقيقي في رحلة الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال دراسة الوجدانات، بل وإعلان عن رحيل فكرة النظر إلى الإنسان بوصفه مجموعة من الجزر المنفصلة والمنعزلة، حيث يتجلى هذا الإعلان الصريح في السؤال المحوري الذي طرحه "دانييل جولمان" Goleman ما هو دور الوجدان في تيسير أو إعاقة الإمكانيات والقدرات العقلية خلال عملها مع خبرات الحياة اليومية ؟ (دانييل جولمان ، ٢٠٠٠، ص٥٧) .

فالوجدان على مر الفترات كان يُنظر إليه بطريقتين: الأولى: أنه عقبة في طريق القدرات المعرفية وأنه يعوق التفكير. الثانية: كان ينظر إلى الوجدان أنه من الممكن أن يجعل الفرد أكثر ذكاء أو تدعم من قدراته العقلية وارتبط ذلك بمفهوم الذكاء الوجداني الذي يعني في أبسط تعريفاته أنه أكبر استغلال ممكن لكل من الذكاء والعاطفة معاً. وحتى قبل أن يظهر مفهوم الذكاء الوجداني كان هناك عدد من علماء النفس يرى أن هناك تكاملاً بين الذكاء والوجدان وكانوا يطابقون بين الذكاء الاجتماعي والذكاء حيث يرون أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين وأن ذلك مظهر من مظاهر الذكاء (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص٤).

وعلى الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني إلا أنه حظي بالكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة من علماء النفس. فعندما نستعرض تعريفاته سوف نجدها تركز حول مفهوم واحد الذي سبق الإشارة إليه بأنه أكبر استغلال ممكن لكل من العاطفة والذكاء معاً. ومن خلال تاريخ علم النفس عادة ما ينظر إلى الذكاء والعواطف بوصفهما نقيضين. أما في الوقت الحاضر فينظر إلى إمكانية عمل كل من الذكاء والعاطفة معاً فالعواطف تعكس العلاقة بين الفرد والبيئة المحيطة به من أصدقاء، أسرة، مواقف معينة... إلخ. أو حتى بين الفرد ونفسه. فعلى سبيل المثال الفرح أو الابتهاج ربما يعبر عن تضامن الفرد مع نجاح صديقه، كذلك الحزن ربما يشير إلى خيبة الأمل الذاتية، والذكاء الوجداني يشير من أحد جوانبه إلى القدرة على إدراك معين لتلك العواطف والتعامل معها بعقلانية (مجدي محمد، ٢٠٠٧، ص ص٤٨٢-٤٨٣؛ ومحمود حسين، ٢٠٠٧، ص ٥١).

ومن ثم يكون الذكاء الوجداني والذي يرمز له بالرمز(EQ) كما يذكر " داودا وهارد " Dawda Hart, (2000) مصطلحاً جديداً نسبياً يهدف إلى تكملة النظرة التقليدية إلى الذكاء من خلال التركيز على الخصائص الانفعالية أو الوجدانية ، والشخصية ، والاجتماعية للسلوك الذكي ، كما ترى " لندا إلدر " Linda Elder (1997) أن هناك ارتباطاً بين الذكاء والمشاعر من خلال ما يُعرّف بالتفكير الناقد Critical Thinking الذي اعتبرته مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية ، فهو الذي يمكنا من إرسال المبادئ الصحيحة لحياتنا وبالتالي يمنحنا أساس الحياة الوجدانية المتسمة بالذكاء المتعقل . فالتوجيه السليم للفكر مصحوباً بالمشاعر التي تحفز الفرد إلى اتخاذ موقف معين أو حل مشكلة من خلال التفكير الناقد الذي يمكننا من التصرف المناسب في أي موقف، كما أنه يمثل طريقة فعالة للتعلم من خلال التجارب التي تمر أثناء عملية تقييم الذات المستمرة (في عبد العال عجوة، ٢٠٠٢، ص٢٥٣).

كما يؤكد بعض الباحثين أمثال " ماير و سالوفي " Mayer , Salovey (1997) ، و "برنت " Bernet (1996) أن الذكاء الوجداني(EQ) يزيد من قدرة الفرد على تقديم حلول إبداعية في المواقف المختلفة ، وأن هذه المواقف التي تتطلب حلولاً إبداعية تعتمد على مدى مذهل من الخصائص الانفعالية ، وفي هذا الصدد أشار عبد السلام عبد الغفار(١٩٨٣: ٧٢) أن الناتج الإبداعي هو محصلة لعدد كبير من العوامل المعرفية وغير المعرفية ، حيث توصل في إحدى دراساته إلى وجود علاقة بين عدد من العوامل الانفعالية والدافعية وعدد من عوامل التفكير التباعدي (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة) ، كما نكر كل من فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٦: ٩٦) أنه توجد عناصر غير عقلية تسهم في النجاح الإبداعي حيث أشارا إلى أن من أهم الشروط التي تهيئ للطلبة فرصة للإبداع في المدرسة التحرر من التوتر و الضغوط المفرطة.

ويذكر " جون ماير وجالين جيهير " Mayer, G. Geher (١٩٩٦) أن المشكلة العاطفية (الانفعالية) يمكن حلها بالانفتاح العاطفي أي (الوضوح – الصراحة) العاطفية وأيضا الذكاء العام (في إشارة إلى التكامل بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني) ولقد أشارا الباحثان إلى أن هناك ارتباطات دالة بين القدرة على تحديد الانفعالات من القصص المكتوبة والعاطفية والانفتاح العاطفي ، وأن الأفراد القادرين على تحديد الانفعالات خلال الأفكار المكتوبة للآخرين بشكل واضح يكونون انفتاحيين وأكثر إحساساً أيضاً (بمعنى غير مندفعين) وأذكياء ، أو بصورة أخرى فإن الأفراد الذين هم أكثر إحساساً وأذكى بشكل ثقافي يكونون قادرين على أن يميزوا انفعالات الآخرين من خلال القصص المكتوبة ، وأن الأفراد المندفعين يكونون اقل في تمييز الانفعالات المكتوبة بدقة (في محمد فراج ، ٢٠٠٥ ، ص ص٩٦-٩٧) .

وأشار رويرتس، زيدنر، ماثيوز Roperts, Zeidner, Matthews (2002:198) في إحدى أهم الدراسات التي أجريت في مجال دراسة الذكاء الوجداني مؤكدين على النقاط الآتية:

١- قدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التنبؤ والتوقع للمعايير التعليمية والمهنية تفوق قدرات المفهوم التقليدي للذكاء، وقد ساهم هذا الأمر في الاهتمام بالمفهوم وانتشاره بدرجة أكبر. كما أنه له قابلية التنمية والتطوير والتعديل، وهو ما يكسبه مرونة تجعله أكثر قابلية للتناول.

٢- يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني أحد أشكال التطوير لمفهوم الذكاء التقليدي وتجاوزا له، بينما رأى البعض أنه نتاج عملية دمج لعدة عمليات سيكولوجية تتلاقى فيها الجوانب المعرفية و الوجدانية والاجتماعية معاً لتحقق تكاملاً إنسانياً في التناول.

٣- أن الذكاء الوجداني هو حجز الأساس الذي تبني عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى ، وهو الأكثر إسهاماً في النجاح في الحياة ، وأن الاهتمام بالعلوم الأخرى(الرياضيات، الفيزياء ، وغيرها) في التعليم على حساب المهارات الوجدانية والاجتماعية إنما ينذر بخطورة كبيرة هي الأمية الوجدانية.

وبالتالي فإننا يجب علينا الاهتمام بالناحية الوجدانية أو الانفعالية للفرد على اعتبار أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به انطلاقاً من أن مشاعر الفرد وانفعالاته من أهم المؤثرات في توجيه سلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره وإصداره للأحكام واتخاذه للقرارات بصفة خاصة، وذلك على اعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة، ذلك لأنه بدون هذه المهارة تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق، وبالتالي تكون غير مناسبة للمواقف أو بعبارات أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب، خاصة وأن الدراسة الحالية تتعامل مع طلاب المرحلة الثانوية، فهم أحوج إلى توظيف متكامل لقدراتهم العقلية والوجدانية معاً في مرحلة من أدق مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة بكل مظاهرها الفسيولوجية، والجسمية، والعقلية، الانفعالية، والاجتماعية.

نشأة الذكاء الوجداني:

ولد مصطلح الذكاء الوجدانيEmotional Intelligence في الولايات المتحدة الأمريكية قبل عشرين عاماً، إذ لاحظ علماء النفس والسلوك هناك أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان على ذكائه العقلي فقط، وإنما على صفات ومهارات قد توجد وقد لا توجد عند الأشخاص الأذكياء، حيث رفض العلماء النظرة المحدودة للذكاء وأيدوا المدخل السيكومتري للنظريات متعددة المجالات، والذي يُعد الذكاء الوجداني(EQ) أحد مجلاتها المعاصرة، و يُعد "تشارلز سبيرمان" Spearman (1904) من أوائل العلماء الذين تبنوا هذا المدخل السيكومتري، حيث توصل سبيرمان (١٩٢٧) إجرائياً إلى أن الذكاء يمكن أن يحلل إلى عاملين: عامل عام General Factor وهو الطاقة العقلية Mental Energy التي تشترك في جميع مظاهر النشاط العقلي، وعامل خاص Special Factor الذي يميز جانب معين من جوانب النشاط العقلي (نادية إميل بنا، وأحمد الشافعي، ٢٠٠٢، ص٢٠؛ وياسر العيتي، ٢٠٠٥أ، ص١٥).

واتجه " ثورنديك " Thorndike (1920- 1930) نحو توسيع مفهوم الذكاء ليكون أكثر شمولية ، حيث ربط الذكاء بمدى نجاح الفرد في بيئته الاجتماعية . و كان له تأثير كبير في نشر فكرة مُعامل الذكاء في العشرينيات والثلاثينيات في مقال نشره في مجلة "هاربر" Harber واسعة الانتشار، والتي أشار فيها إلى أن "الذكاء الاجتماعي" هو أحد أوجه الذكاء الوجداني، ويعني القدرة على فهم الآخرين، والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية يُعد أحد جوانب مُعامل الذكاء الشخصي. في تلك الفترة نفسها، ظهرت وجهة نظر أخرى لسيكولوجيين آخرين أكثر تشاؤماً بالنسبة للذكاء الاجتماعي، فكان الذكاء الاجتماعي – كما يرونه – هو قدرة على خداع الآخرين وجعلهم يفعلون ما يريدون سواء بإرادتهم أو رغماً عنهم (سالي محمد، ٢٠٠٦، ص٨؛ وياسر سيف، ١٩٩٨، ص٢٧).

ثُم بعد ذلك فكر " وكسلر" Wechsler (1939) في "الجوانب غير المعرفية في الذكاء العام"، حيث قدم ضمن إسهاماته تعريفاً لقياس وفهم الذكاء الإنساني، وقدم تساؤلاً حول ما إذا كان الذكاء غير المعرفي الفعال وقدرات المنافسة تدخل ضمن عوامل الذكاء العام، وأشار إلى أنها عوامل ضرورية. وأضاف إلى ذلك أن العوامل غير المعرفية هي التي تحدد السلوك الذكي. كما أشار إلى أننا لا يمكن أن نتوقع أن قياس الذكاء الكلي يقتصر على الجوانب المعرفية، حيث إن الاختبارات تتضمن بعض المقاييس للعوامل غير المعرفية. كذلك أشار "وكسلر" Wechsler إلى أن اختبار الذكاء الخاص به الذي نشر عام (1939)، كان محاولة لقياس الجوانب المعرفية وغير المعرفية في الذكاء العام، حيث إنه تضمن اختبارات فرعية لترتيب الصور والفهم، والتي تختبر جوانب اجتماعية للذكاء (مأمون مُبَيضْ، ٢٠٠٣، ص١٨؛ ومصطفي سليمان، و رضا الأدغم، ٢٠٠٨، ص٧٣٦).

وفي عام (١٩٤٠) اقترحت دراسة أجرتها ولاية "Ohio" على القادة، خاصة وأن التفكير يُعد سمه هامة للقيادة وذلك في إطار معرفة دور العوامل غير العقلية في مساعدة الأفراد على النجاح في العمل والحياة بوجه عام، حيث اقترحت هذه الدراسة أن القادة القادرين على ترسيخ وتوطيد كلاً من (الثقة المتبادلة- الاحترام- الحماس) هم أكثر فعالية من غيرهم. وفي نفس الوقت قام مكتب الخدمات الإستراتيجية بتطوير عمليات التقييم وهو ما عرف بمركز التقييم Assessment center والذي يشتمل على تقييم القدرات المعرفية وغير المعرفية أيضاً (الشيماء الشريف، ٢٠٠٦، ص٩).

وفي عام (١٩٤٨) جاء " ليبير " Leeper واقتراح أن " التفكير الوجداني " يُعد جزءاً من التفكير المنطقي والذكاء العام. واعتبر " وكسلر " Wechsler عمل " إدجار دول " Edger Doll (١٩٥٣) كمحاولة ثانية مبكرة لقياس الجوانب غير المعرفية للذكاء العام، فلقد قام " إدجار دول " Edger Doll ببناء اختبار أسماه "مقياس النضج الاجتماعي" (فايلاند) وذلك لتقييم الكفاءة الاجتماعية، وهذا المقياس يقدم " نسبة الذكاء الاجتماعي " (SQ) والتي تشير على مستوى النضج الاجتماعي التي يحصل عليها الفرد، لهذا فالدراسات السابقة تقدم دليلاً مقنعاً أن "وكسلر و إدجار دول " كانا يقومان بعمل متزامن في مجال الذكاء غير المعرفي كبداية مبكرة في الثلاثينات (في ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص١٣).

وفي عام (١٩٥٩) عرض " جيلفورد " Guilford لنموذجه المعدل حول بنية العقل، وأضاف فئة المحتوى السلوكي " وهي بمثابة القدرة على إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا " ومن ثم دمج " جيلفورد " Guilford الذكاء الاجتماعي والشخصي في فئة واحدة. مع الوعي باحتمال وجودهما كنوعيين مختلفين من الذكاء. وفي تعديله لنموذجه أشار " جيلفورد " Guilford إلى المحتوى السلوكي (كمعلومات غير لفظية) والتي تشمل التفاعل الاجتماعي (الوعي بمشاعر الآخرين، الوعي بمشاعرنا) ولكنه ركز على الجزء الأول وهو ما يتصل بإدراك الآخرين وهو جوهر الذكاء الوجداني، وأهمل الجزء الآخر وهو جوهر الذكاء الشخصي (في أماني صالح، ٢٠٠٤، ص ص ٢٦-٢٧).

وفي عام (١٩٦٠) صدر كتاب له تأثير حول اختبارات الذكاء، جاء فيها أن الذكاء الاجتماعي مفهوم لا جدوى منه، أما الذكاء الشخصي فلا يمكن تجاهله لأنه ينبع أساساً من الفطرة السليمة. واقترح ريموند كاتل R. Cattell (١٩٧١) تقسم القدرة العامة إلى نوعين آخرين من القدرات هما: القدرات المرنة والقدرات المتبلورة (أي: الطاقات التي تعزي إلى التعلم الذي يقوم على الثقافة) ، حيث تتمثل القدرات المرنة في القدرة على الاستدلال وحل المشكلة ، أما القدرات المتبلورة في الحصيلة الكلية من المهارات. وقد تم تدريس مبادئ الذكاء الوجداني منذ عام (١٩٧٨) في بعض المدارس العليا عن طريق تطوير مناهج العلوم الإنسانية، وإدخال مناهج عن التطور الاجتماعي، التعلم العاطفي والاجتماعي، الذكاء الشخصي، وكان الغرض من هذا رفع مستوى المفاهيم العاطفية والاجتماعية(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٦٧؛ ونادية بنا، وأحمد الشافعي، ٢٠٠٢، ص ٢٠).

ولقد أهملت جهود الرواد الأوائل من أمثال " وكسلر " Wechsler و " ثورنديك " Thorndike حتى عام (١٩٨٣) عندما بدأ "هوارد جاردنر" Howard Gardner في الكتابة عن نظريته في الذكاء المتعدد Multiple في كتابه [أطرالعقل Frames Of Minds]، حيث افترض جاردنرGardner أن الذكاء له أبعاد مختلفة تضم النواحي المعرفية، وعناصر" الذكاء الوجداني" أو (الذكاء الشخصي) كما أطلق عليه، ويرى جاردنر Gardner أن " الذكاء الشخصي" يتضمن نوعين مستقلين من الذكاء هما الذكاء بين الأفراد (الذكاء الاجتماعي) ويعني " قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين " والذكاء داخل الفرد (الذكاء الذاتي) ويعني "قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية"، وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يُعد أحد نماذج الذكاء. أي أن الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي كلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة (Gardner, 1983, p. 154؛ وجابر عبد الحميد ، ٢٠٠٣، ص٩).

وفي عام(١٩٨٥) أشار "باين" Payne إلى الذكاء الوجداني في دراسة قام بها للحصول على درجة الدكتوراه، فقد أشارت الدراسة إلى قضايا مهمة في المجال العاطفي والانفعالي. ثم قام جيلفورد Guilford عام (١٩٨٥)بالربط بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد حينما يواجه موقفا من المواقف، واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عدة قدرات عقلية خاصة، تنتج عن تفاعل ثلاثة أبعاد هي العمليات، والمحتوى، والنواتج. واقترح روبرت ستير نبيرج " Robert Sternberg (١٩٨٥) نظرية ثلاثية تهتم بثلاثة أبعاد فرعية للذكاء الأولى تركز على العالم الداخلي للفرد، والثانية تركز على العلم الخارجي للفرد، أما الثالثة فتتناول العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد. وتناول " روبرت ستير نبيرج " Robert Sternberg (١٩٨٥) في كتابه الهام [ما بعد الذكاء الاجتماعي]، فنكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، مثال ذلك في مجال العمل نجد أن المدير الذي يتمتع بذكاء اجتماعي يستطيع التقاط بعض الإشارات والمعاني المتضمنة في السلوك أي الإشارات غير السريعة (محسوب الضوي، ٢٠١٠، ص١٠١).

وتعتبر نهاية الثمانيات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، وأوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكولوجي " جرينسبان " Green Span، والذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب " فيلد، وآخرون " Filed , et at. (١٩٨٩) وحاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي. ومجمل القول في هذا النموذج أن الذكاء الوجداني يمر تعلمه بثلاثة مستويات هي: أولاً: التعلم الجسمي Somatic Learning وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية، ثانياً: التعلم بالنتائج Consequence Learningوهو المستوى الأول والمستوى الثالث، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة (كآليات التعلم بالتعزيز)، ثالثاً: التعلم التركيبي التمثيلي Representational Structure، وتحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يماثل مرحلة التفكير الشكلي لدي " بياجيه " (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ١٨).

وفي عام (١٩٩٠) قدم " بيتر سالوفي [1]، وجون ماير[2] " Peter salovey, John Mayer نموذجاً للذكاء الوجداني في كتابهما [الخيال، المعرفة، الشخصية Cognition And Personality Imagination] كما قدم " بيتر سالوفي، وجون ماير " Peter salovey, John Mayer (١٩٩٣) أيضاً مقالاً بعنوان [الذكاء الوجداني] وأشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتخفيض القدرات في حل المشكلات. وفي عام (١٩٩٥) أصدر " دانييل جولمان " [3] Daniel Goleman كتابه [الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء ؟] ، والذي تناول فيه ما اسماه "بالعقل الانفعالي" وطبيعة الذكاء الوجداني والمجالات التي لدور فيها ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية (جين آن كريغ ، ٢٠٠٥، ص٢٩) .

---

(١) بيتر سالوفي Peter salovey، أستاذ علم النفس والأمراض والصحة العامة، جامعة بيل Bill.

(٢) جون ماير John Mayer، أستاذ علم النفس، جامعة نيوهامبشير New –Hampsher.

(٣) دانييل جولمان Daniel Goleman، هو مراسل صحفي كان يكتب المقالات العلمية في عدد من الصحف والمجلات ومنها النيويورك تايمز، ومجلة علم النفس للجميع Popular Psychology . وكان جولمان يحاول أن يكتب كتاباً بعنوان [اللا أمية العاطفية Emotional Literacy] إلا أنه ولأسباب اقتصادية ودعائية أصدر الكتاب بعنوان [الذكاء الوجداني Emotional Intelligence]، حيث أعلن عنه على غلاف مجلة التايم حتى أصبح موضوعاً للمناقشة من فصول الدراسة حتى عرف مجالس الإدارة، بل إن أهمية ومضمون هذا المصطلح " الذكاء الوجداني " قد وصلت إلى البيت الأبيض، حيث أصفح الرئيس الأمريكي السابق كلينتون للصحفيين عند إحدى المكتبات، وهي مكتبة Bookstore Tattered Cover الكائنة في دينفر كولورادو ، عن حملة لم يخطط لها بعد – أفصح بالآتي : (يُعد كتاب الذكاء الوجداني كتاباً مشوقاً للغاية ، وإني لأحبه ، وقد أعطيتني إياه هيلاري) (مأمون مُبَيضْ، ٢٠٠٣، ص١١).

وفي عام (١٩٩٥) قام " جاك بلوك Jack Block " من جامعة كاليفورنيا بدراسة المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلاً عن الذكاء، وتشير نتائجه إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكاء الوجداني كانوا أكثر تميزاً في الجوانب العقلية وأقل تميزاً في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الوجداني مستقلاً عن الذكاء فكانوا أكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (رأفت أحمد، ٢٠٠٥، ص١٩٦).

وتلا تلك الفترة بداية ظهور نموذج بار – أون [(١)] Bar-Onللذكاء الوجداني، والذي بدأ بتكوين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار - أون Bar-On عام (١٩٨٠) كنتيجة في وضع نظرية متعددة العوامل، تضمنت التعريف والوصف الكمي للذكاء الوجداني. ولقد نتجت أبحاثه عن عمله كأخصائي نفسي إكلينيكي لخبراته الإكلينيكية المبكرة، حيث بدأ يسأل: لماذا ينجح بعض النّاس في أن يكون لديهم شعور بالسعادة الوجدانية بالمقارنة بالآخرين ؟ هذا السؤال، امتد إلى تساؤل آخر لماذا يكون بعض الأفراد قادرين على النجاح في حياتهم أكثر من الآخرين ؟

هذه الأسئلة تتطلب مراجعة عوامل المهارات الوجدانية و متطلبات النجاح، بالإضافة إلي النجاح في الحصول علي الصحة الوجدانية الإيجابية و المحافظة عليها، و لقد أصبح من الواضح أن مفتاح الحصول علي النجاح المتنبأ به ليس دائماً أو فقط الذكاء المعرفي. بالإضافة إلي أن بعض النّاس الأذكياء معرفياً يفشلون في حياتهم، بينما القليل من الأفراد ذوي الذكاء المعرفي ينجحون و يحققون التفوق. و أثناء البحث لمعرفة أهم العوامل المتضمنة في مواجهة متطلبات البيئة، تبين أنه لا يوجد ارتباط دال بين الذكاء المعرفي و الوجداني. و لقد أستمر بار – أونBar-On في اختبار مدى إسهام كل من الذكاء المعرفي و الوجداني في النجاح في جوانب الحياة المتعددة.

و كانت أول تجربة في أبحاث بار – أون Bar-On في الفترة ما بين(١٩٨٣ –١٩٨٦) في جنوب أفريقيا كجزء من دراسة الدكتوراه الخاصة به، و المرحلة الثانية واصل العمل بها في إسرائيل في الفترة ما بين (١٩٨٦ – ١٩٩٣) و المرحلة الثالثة و الحالية للبحث بدأت في النصف الأول من (١٩٩٤) و لقد تضمنت هذه المرحلة الاختبار المستمر لقدرة مقياس الذكاء الوجداني علي وصف و قياس الذكاء الوجداني علي عينات كبيرة و متنوعة من البشر حيث إنه كان مشروعاً بحثياً مشتركاً، و استمر في الأرجنتين و كندا و شيلي و ألمانيا و بريطانيا و الهند و إسرائيل و المكسيك و نيجيريا و الفلبين و جنوب أفريقيا و السويد و الولايات المتحدة الأمريكية، و كان منحى بار – أون Bar-On لوصف و تقدير الذكاء الوجداني. كما اختبر علي آلاف من النّاس حول العالم (Bar-On 1997, p4).

وقدم " فؤاد أبو حطب " (١٩٩٦) تصنيفاً ثلاثياً للذكاء يتضمن: الذكاء الموضوعي(غير الشخصي) الذي يهتم بالعلاقات مع الموضوعات المحايدة، والذكاء الشخصي الذي يهتم بالوعي بالذات وبالعلاقات داخل الفرد، والذكاء الاجتماعي الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي. كما يرى " فؤاد أبو حطب " أن هذه الأنواع الثلاثة تمثل مستويات ثلاثة لتجهيز المعلومات، فالذكاء الأكاديمي أقرب إلى التجهيز السطحي، والذكاء داخل الفرد يعد أعمق مستويات التجهيز، بينما الذكاء بين الأفراد فيحتل المستوى المتوسط من تجهيز المعلومات(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٧، ص٣٦٢؛ ومحمد عباس، ٢٠٠٣، ص٣٣١).

----

(١) بار – أون Bar-On، أستاذ علم النفس، كلية الطب، جامعة تل أبيب.

وذكر " إيستن وآخرين " Austin et al. (٢٠٠٥) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين: الأول منهما: يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تُعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها، فهي تُعد أذاناً بفتح منطقة جديدة تماماً في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية. وثانيهما: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن يرتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، بينما مهارات داخل الشخص كجزء من الذكاء الوجداني مثل تنظيم المزاج يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى الضغوط والقلق (جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠٠٦، ص٥٤).

ونتيجة للاهتمام المتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني ظهرت العديد من النماذج التي تتباين في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم أهمها نموذج القدرات لبيتر سالوفي وجون ماير Peter salovey, John Mayer(١٩٩٧)، ونموذج جولمان Goleman(1998)، نموذج بار- أون Bar-On (١٩٩٧)، (٢٠٠٠)، (٢٠٠٥) الذي يصنف الذكاء الوجداني كمقطع عرضي متارابط من الكفاءات والمهارات والمسهلات الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على السلوك الذكي. وفي ضوء تلك النماذج ظهرت العديد من المقاييس التي تستخدم في قياس بنية الذكاء الوجداني.

مفهوم الذكاء الوجداني:

يُعد مفهوم الذكاء، من حيث كونه قدرة ذهنية، من أكثر المفاهيم التي استأثرت بالنصيب الأوفر من اهتمام الأوساط العلمية النفسية منذُ بداية القرن الماضي، لكن التجديدات التي طرأت عليه، في الفهم والتطبيق ساهمت في جعل مفهوم الذكاء حياً، والنقاشات فيه مازالت مستمرة. فأدبيات موضوع الذكاء مليئة بالنظريات والتصورات المتعددة للذكاء لعل أحدثها ما اصطلح على تسميته بالذكاء الوجداني Emotional Intelligence وهو من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في بداية التسعينات من القرن الماضي، حين أطلقه كل من ماير و سالوفي,Mayer Salovey(١٩٩٠) في كتابهما الشهيرة [الذكاء الوجداني، الخيال - المعرفة – الشخصية Emotional Cognition, And Personality Intelligence, Imagination,]، بعدها تتابعت البحوث والدراسات بشكل متسارع جداً، وأخذ المفهوم موقعه المميز في المؤتمرات والندوات والمجلات العلمية. لكن فضل انتشار هذا المفهوم يرجع إلى الكتاب دانييل جولمان Goleman (١٩٩٥) المعنون بـ [الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء ؟ Emotional Intelligence: Why it matter more than IQ?] والذي حظي بعدة ترجمات عربية، وبيعت منه أكثر من مليون نسخة في ٥٠ دولة من دول العالم. وكعادة العلماء والباحثين النفسيين في استقبال المفاهيم الجديدة، فقد دار سجال ونقاش مازالت أصداؤه تتردد في أوراق المؤتمرات، وعلى صفحات الدوريات العلمية، فيما إذا كان الذكاء الوجداني مفهوماً جديداً، أم يمثل إعادة صياغة مفهوم قديم.ولقد ناقش عثمان الخضر(٢٠٠٢)هذه المسألة في مقالته المعنونة بـ الذكاء الوجداني:هل هو مفهوم جديد؟(ياسر سيف، ١٩٩٨، ص٣٣؛ وعثمان الخضر، ٢٠٠٦، ص ص ٢٥٩-٢٦٠).

فمفهوم الذكاء الوجداني يكتنف دراسته بعض الغموض، لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الوجداني، كما أنه يُعد من المتغيرات التي تهتم بالفروق الفردية في تناول وتجهيز المعلومات الوجدانية سواء داخل الفرد أو بين الأفراد، إلا أن العلماء تباينوا حول الاتفاق على تعريف محدد للذكاء الوجداني وما تنطوي تحته من مكونات وقد يرجع ذلك التباين إلى اختلاف رؤى العلماء والباحثين حول مداخل دراسة الذكاء الوجداني، فنجد بعض التعريفات تنظر للذكاء الوجداني باعتباره مجموعة من القدرات العقلية تمثل مهارات للذكاء الوجداني التي تركز على انفعالات الفرد وتفاعلاتها مع التفكير، بينما نجد مجموعة أخرى من التعريفات تنظر للذكاء الوجداني من خلال تعامله مع القدرات و دمجها مع الخصائص الأخرى، مثل: الدافعية، والحالات الشعورية، مثل: التدفق والنشاط الاجتماعي (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ص٢٢-٢٣).

فمن التعريفات التي أوردتها الدراسات الأجنبية والعربية لمصطلح **Emotional Intelligence**، فنجد البعض يترجمه على أنه " الذكاء الانفعالي " و هناك " الذكاء الوجداني "، و " ذكاء المشاعر "، و " الذكاء العاطفي "، و إذا كانت الترجمة الحرفية لمصطلح **Emotional Intelligence** هو (الذكاء الانفعالي)، إلا أن الباحث يتبنى "الذكاء الوجداني"كمقابل عربي لمصطلح **Emotional Intelligence**، وذلك يرجع للأسباب التالية:

أن " المشاعر " **Feelings** في الأصول العربية تأتي من " شعر "، و(المشاعر) هي ما يحسه المرء و يجده في نفسه، و المشاعر (في علم النفس) هي إدراك المرء لذاته و أحواله و أفعاله إدراكاً مباشراً، و وهي أساس كل معرفة، و لها مراتب متفاوتة الوضوح، و مظاهرها ثلاثة: الإدراك، الوجدان، النزوع (المعجم الوجيز ١٩٩٧، ص٣٤٤). وفي هذا الصدد أشارت زينب رزق (٢٠٠٣: ٢٣) إلى أن المشاعر من أكثر المصطلحات غموضاً في اللغة الإنجليزية، والتي تعرّف بأنها إحساسات فيزيقية خلال الجسد مثل الدفء، والتوتر، والنبض، والانشراح، والألم، والحركة، والتي ربما تحدث على مستوي عميق أو عضلي، أو حيوي، أو سطحي، أو على مستوى آخر في الجسم، وهي جزء من الكفاح من أجل الاتزان الذاتي.

بينما نجد أن " العاطفة " تأتي من "عطف" أي (أشفق)، و (العاطفة) هي أسباب القرابة، والشفقة (في علم النفس) هي استعداد نفسي ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات معينة والقيام بسلوك خاص حيال فكرة أو أي شيء (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ص٣٢٤). وعرفت زينب رزق (٢٠٠٣: ٣٦) العاطفة بأنها استعداد وجداني للشعور بتجربة وجدانية خاصة وللقيام بسلوك معين إزاء شيء أو شخص أو جماعة أو فكرة مجردة.

كذلك فإن (الانفعال) يأتي من (انفعل) بكذا: تأثر به انبساطاً أو انقباضاً، فهو منفعل (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ص٤٧٦). والانفعال (في علم النفس) أشار إلية عبد الحليم السيد، وآخرون (١٩٩٠: ٤٥٦) بأنه: اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي، كما عرفه عبد المنعم الحفني (١٩٩٥: ٣٠٩) بأنه: سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية.

بينما نجد أن (الوجدان) يأتي من " وجد " وجدا: حزن، موجدة: غضب به، وجداً: أحبه (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ص٦٦٠). والوجدان (في علم النفس) هو جملة الظواهر الانفعالية لدي الإنسان كالحب والبغض واللذة والألم، فقد أشار رأفت أحمد (٢٠٠٥: ١٩٧) إلى أن كلمة الوجدان **Emotion** تعود إلى الكلمة اللاتينية **Movement** أي الحركة والإثارة، كما عرف قاموس أكسفورد الوجدان **Emotion** بأنه أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف.

ونجد مما سبق أن المشاعر تركز على (إدراك المرء لذاته)، والعاطفة تركز على (الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما)، والانفعال يركز على (اضطراب حاد يشمل الفرد كله وقد يكون سلبياً أو إيجابياً)، ولكن إذا نظرنا للوجدان نجد أنه يشمل كلاً من (العاطفة والانفعال) حيث إنه يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان، كذلك فإنه يعد مظهراً من مظاهر المشاعر وعلى ذلك نجد أن استخدام مفهوم (الذكاء الوجداني) لترجمة المصطلح **Emotional Intelligence** هو أكثر المفاهيم المناسبة. كذلك فإن الباحث يتفق مع عثمان الخضر(٢٠٠٢) في إنه برغم أن الترجمة الحرفية لمصطلح **Emotional Intelligence** هي الذكاء الانفعالي، إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر اصطلاح (انفعال) في جوانبه غير السارة المتمثلة في الغضب والخوف والحزن، و(العواطف) والتي تتضمن الانفعالات السارة المتمثلة في السرور والحب. لذا قد يكون استخدام مصطلح " الذكاء الوجداني " أكثر شمولية [1] لجوانب المفهوم السارة وغير السارة، وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة.

----

[1] وأكد هذا الرأي كل من [صفاء الأعسر، وعلاء كفافي(٢٠٠٠)، عثمان الخضر(٢٠٠٢)، إسماعيل الصاوي(٢٠٠٦)، سامية القطان(٢٠٠٦)، السيد السمادوني(٢٠٠٧)]، حيث إنهم يرون أن مفهوم الذكاء الوجداني أعم وأشمل، لذا فإن الباحث الحالي سوف يلتزم بالترجمة "الذكاء الوجداني" في متن الدراسة.

ونستعرض فيما يلي أهم التعريفات التي تناولت الذكاء الوجداني، وسوف يُراعي الباحث التسلسل الزمني في عرضة لتلك التعريفات.

وكان أول من قدما مسمى الذكاء الوجداني Emotional Intelligence ماير وسالوفي Mayer, Salovey اللذان بداء سلسلة أبحاثهما عن هذا المفهوم في سنة (1990)، فكان اهتمامهم بالجوانب غير المعرفية للذكاء، ثم انطلق الباحثون في تناول مفهوم الذكاء الوجداني وتعريفه بأنه: قدرة الفرد على تقييم مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما واستخدام ذلك في التوجيه سلوكه وانفعالاته. وتناول فؤاد أبو حطب (١٩٩١) الذكاء الوجداني وقد أسماه بالذكاء الشخصي باعتباره نموذجاً فرعياً ضمن النموذج المعلوماتي العام للعمليات المعرفية، وعرفه بأنه: حسن المطابقة بين التقدير الذاتي للفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الخارجية.

وعَرف دانييل جولمان Goleman (١٩٩٥) الذكاء الوجداني بأنه: مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخر بشكل فعال، كما عَرف بار - أون Bar-On (١٩٩٧) الذكاء الوجداني بأنه: نظام من القدرات الشخصية والوجدانية والاجتماعية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها، وعرف فاروق عثمان، ومحمد رزق (١٩٩٨) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة، وعَرف أبراهام Abraham (1999) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات، حيث إن الانفعالات الإيجابية تساعد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة لحل تلك المشكلات.

وعَرف جورج Grorge (2000) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير مع فهم المعرفة الانفعالية وتنظيم تلك المشاعر. وعرف لورانس إ. شابيرو، ف. د(٢٠٠١) الذكاء الوجداني بأنه: مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه هو والآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله وتصرفاته، وعرفت سحر علام (٢٠٠١): القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة إلى إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى صادف الإنسان فشلاً في تحقيق هدفه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم، وهي المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع النّاس والتعامل مع مشاعر الآخرين.

وعرفت أماني عثمان (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني بأنه: الذكاء الذي يتكون من أربع مهارات أساسية هي: القدرة على الفهم والتقييم والتعبير عن المشاعر بشكل دقيق. وعرف عبد العال عجوة (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني بأنه: تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، وفهم المعلومات الانفاعلية ومعالجتها واستخدامها، والتي تجعله أيضا لديه الأمل والتفاؤل وأن يتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط، و يُعرّف سينغ Singh (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على الاستجابة بنجاح ولباقة للمثيرات الوجدانية بصور متنوعة ومتعددة من داخل الذات والبيئة المباشرة ويتكون الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد سيكولوجية هي: الكفاءة الوجدانية، النضج الوجداني، الحساسية الوجدانية التي تدفع الفرد إلى أن يُعرّف بصدق ويفسر بأمانة ويمارس شعوريا ديناميات السلوك الإنساني.

وعرف إسماعيل بدر(٢٠٠٢) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على خلق نواتج ايجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين وتشمل النواتج الايجابية البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة. وعرف هشام الخولي(٢٠٠٢) الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على الوعي بمشاعره، وانفعالاته وضبطها وإدارتها، والوعي بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومساعدتهم على توجيهها والتحكم فيها والتعاطف معهم وحل الصراعات. وعرفت فتون خرنوب(٢٠٠٣) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة علي استخدام الانفعالات في حل المشكلات. ويشمل الذكاء الوجداني مهارات الإدارك والتعبير عن الانفعال والتيسير الانفعالي للتفكير والفهم الانفعالي وإدارة الانفعالات في ذات الفرد ولدي الآخرين.

وعرف ماير وسالوفي، كاروسو، وسيترانيوس **Mayer J., Salovey P., Caruso D., Sitaraneos G** (٢٠٠٣) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على قياس الإدراك الدقيق للوجدان، والذي يدوره يسر عملية التفكير، والفهم الدقيق لطبيعة الوجدان وإدراك الوجدان، هو ما يقيسه إجرائيا مقياس الذكاء الوجداني. وعرف مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣) الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف وإستيعابها و فهمها وإدارتها. وعرف "دافيد كوري" **Cory, D.** (٢٠٠٤) الذكاء الوجداني بأنه: مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفي التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها.

وعرفت منال جاب الله(٢٠٠٤) الذكاء الوجداني بأنه: استخدام العقل في حل المشكلات وتوجيه السلوك باستخدام مهارات عقلية وانفعالية مناسبة على نحو تكون فيه انفعالاته عقلانية الطابع كما تتكشف في الرغبات والسلوكيات المرشدة بالإرادة الموجهة نحو تحقيق الأهداف، وعرفت فاطمة المستكاوي(٢٠٠٥) الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره، والتعرف عليها وتمييزها، وتنظيمها وتوجيهها، والإصرار على تحقيق الأهداف التي يسعى إليها دون ملل، وكذلك الوعي الدقيق بمشاعر الآخرين وتفهمها وتقبلها والاستجابة لها ومشاركتهم وجدانياً والايجابية في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

وعرف جابر عيسى، و ربيع رشوان (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني بأنه: مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات، كما عرف محمد البحيري (٢٠٠٧) الذكاء الوجداني بأنه: التنظيم الوجداني للشخصية القابل للتعديل والنمو والذي يتألف من المهارات والاستعدادات والقدرات التي تؤهل الفرد لقراءة مشاعره ومشاعر الآخرين ومن ثم توجيه انفعالاته وإدارتها على نحو فعال مؤدي إلى علاقات وتفاعلات مميزة مع الآخرين تدفعه للاستمتاع بما يقوم به من أعمال بشكل مساعد على النجاح في كل المواقف الأدائية المختلفة، والذي يمكن قياسه بالتقدير الذاتي ويعبر عنه التقارير اللفظية للأطفال على مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكياً.

من خلال العرض السابق للعديد من تعريفات الذكاء الوجداني نجد أنه مفهوم يقع على متصل بين الذكاء المعرفي والنظام الانفعالي ما يجعله مفهوماً مركباً من مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. و يتبنى الباحث تعريف فاروق السيد عثمان، ومحمد رزق (١٩٩٨) في الدراسة الحالية القائمة على نموذج ماير و سالوفي للذكاء الوجداني، فمن خلال رصد ما كُتب حول الذكاء الوجداني لـ(جولمان **Goleman**، وماير وسالوفي (**Mayer, Salovey** تم تقسيم أبعاد الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد أساسية وهي: الوعي بالذات ويشمل: {فهم الذات، تقدير الذات، تقبل الذات، الاستقلالية، التوكيدية}، وإدارة الانفعالات ويشمل:{ القلق – الاكتئاب – الغضب- الضغوط}، والدافعية ويشمل:{المثابرة – الاتزان الانفعالي – أرجاء الإشباع الفوري- دافعية الإنجاز – التفاؤل}، والمهارات الاجتماعية وتشمل:{ الكفاية الاجتماعية – المسئولية الاجتماعية – المرونة – الإدراك الاجتماعي}، والتعاطف ويشمل: {الإيثار – الحساسية الاجتماعية – التعاون – التقمص الوجداني}. وسوف يتبنى الباحث تقديم (جولمان، ماير و سالوفي) لأبعاد الذكاء الوجداني، حيث إنه يقوم في الدراسة الحالية بتنمية الأبعاد الخمسة السابقة وما يتضمنة كل بعد من هذه المكونات.

أبعاد الذكاء الوجداني:

من خلال العرض السابق للنماذج المفسرة للذكاء الوجداني ورصد ما كتب حول الذكاء الوجداني، فقد توصل الباحثون إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من بعض الأبعاد يمكن تلخيصها في خمسة أبعاد رئيسية، وسيتم عرض كل بعد على حده كما يلي:

البعد الأول: الوعي بالذات Self- Awareness

إن خاصية الوعي هذه تماثل ما وصفه "فرويد" بـ " الانتباه الموزع " والذي أوصى به المحللون النفسيون، هذا الانتباه يستوعب ما يمر على الوعي بنزاهة وتجرد بوصفه شاهداً مهتماً، لكنه ير فاعل بعد. ويسمى بعض علماء النفس هذه العملية بـ " الذات المراقبة " أي قدرة الوعي الذاتي الذي يتيح للعالم النفسي أن يرصد ردود أفعاله هو أقوال المريض، والكيفية التي تتولد بها التداعيات الحرة لدى المريض النفسي. والواقع أن مراقبة الذات – على أحسن الفروض – تحقق إدراكاً راضياً للمشاعر المضطربة والمتقدة (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٧٣).

إن الوعي بالذات يعني الوعي بحالتنا المزاجية وكذلك بأفكارنا عنها في كلمات جون ماير من جامعة هامبشير الجديدة New –Hampsher وبيتر سالوفي من جامعة بيل Bill – وهما من قدما نظرية الذكاء الوجداني – أما جولمان فيرى أن الوعي بالذات هو الانتباه المستمر للفرد لحالاته الوجدانية(الانفعالية)، وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتفحص الخبرة ذاتها بما في ذلك العاطفة. حيث يتطلب الوعي بالذات أن تكون القشرة المخية الحديثة في نشاط An activated Neocortex وخاصة في مناطق اللغة بحيث تستطيع تحديد وتسمية العواطف والانفعالات المستثارة، والوعي بالذات ليس انتباها تأثر بالانفعالات أو يستجيب لما يلاحظ ولكنه حالة محايدة تحفظ للفرد قدرته على التأمل الذاتي حتى في وسط العواطف المهتاجة (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص١١١).

كما أن الوعي بالذات يعنى أن الفرد يستطيع ملاحظة ذاته في كل ما يقوم به من أدوار وتصرفات، وتكون لديه القدرة على مراقبة الذات في كل ما يمر عليه من موضوعات عامة أو تفاصيل بسيطة، وأن تكون لديه القدرة على التحليل، لأنه كلما كنت قادرا على التحليل كلما توفر لديك وعى أكثر بالذات، وكذلك يتطلب الوعي بالذات أن تكون لديك القدرة على تحديد ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في شخصيتك، وأن تكون لديك الرغبة والقدرة على تعديلها أو تغييرها، وكذلك يتطلب الوعي بالذات أن تستطيع تحديد الأدوار التي تقوم بها وتراقبها وكذلك تحديد ومعرفة الامكانات التي تتمتع بها، وأن تكون لديك أهداف واضحة تنلسب امكاناتك حتى يمكنك أن تصل إلى مستوى أفضل من الحياة (سيد الهوّاري، ٢٠٠٤، ص٢٦).

وفي هذا الصدد أشارت أماني صالح(٢٠٠٤) إلى أن الأشخاص الذين لديهم وعي بالذات هم الذين لديهم وعي بحالاتهم المزاجية كما تحدث، وهؤلاء يكون لديهم ثراء يختص بحياتهم الوجدانية ووضوح الرؤية بالنسبة لانفعالاتهم، وهم على يقين بحدودهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة، وحين يصابون بحالة مرضية سلبية فإنهم لا يتوقفون عندها، بل يكونوا قادرين على الخروج منها بسرعة، كما يتيح الوعي بالذات الفرصة للفرد أن يكون قادراً على ما يلي:

١- ملاحظة ما لديه من امكانات وقدرات مما يتيح له فرص أكبر للاختيار ويتيح له البدائل والحلول بدلاً من أن يسلك طريقاً واحداً تقليدياً يشعر معه بالقهر والإحباط.

٢- أن تكون لديه قدرة أكبر على وضع أهداف تناسب ما لديه من قدرات وإمكانيات.

٣- أن يراقب ذاته لتحديد ما استطاع تحقيقه من تلك الأهداف وما لم يستطع تحقيقه.

٤- أن تكون لديه القدرة على تعديل مساره فيما لم يستطع تحقيقه، وذلك عن طريق تعديل خطته أو تغيير البدائل التي لديه بفرص أوفر تتيح له النجاح والتقدم في تحقيق أهدافه.

٥- القدرة على الاستفادة من كل ما لديه من خصائص تميزه كنمط، ولديه وعي بهذا النمط، وكذلك القدرة على تحديد وإدراك نقاط الالتقاء مع الآخر، وكذلك نقاط الخلاف معه لمحاولة تجنبها وإيجاد حلول لهذا الخلاف.

وقد وجد "ماير" أن النّاس تتوزع إلى نماذج متنوعة فيما يختص بالانتباه لمشاعرهم والتعامل معها وهي (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص١١١؛ وأحمد الشرقاوي، ٢٠٠٥، ص٥٦):

١-الوعي بذاته Self Aware:

هؤلاء على وعي بحالاتهم المزاجية، وهم على يقين بحدودهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة وكذلك لديهم القدرة الوجدانية التي تمكنهم من ضبط النفس والتحكم في المشاعر.

٢- المنجرف Engulfed:

هؤلاء يشعرون بأن عواطفهم ومشاعرهم تغلبهم، وهم غير قادرين على مواجهتها وكذلك غير قادرين على الوعي الذاتي بمشاعرهم، وهم لا يبذلون أي جهد للخروج من المزاج السيئ ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الوجدانية.

٣- المتقبل Accepting:

هؤلاء لديهم رؤية واضحة عن مشاعرهم، وهم متقبلون لهذه المشاعر ولذلك لا يحاولون تغييرها، وينقسم المتقبلون إلى فريقين ذوى المزاج المعتدل، وبالتالي ليس لديهم دافع لتغييره، وآخرين ذوى المزاج السيئ ولكنهم يتقبلونه ولا يقومون بأي شيء لتغييره

وفي ضوء ما سبق نتساءل: هل يمكن أن ينمو لدينا الوعي بالذات؟

نعم: لأن الوعي بالذات قابل للنمو، وكذلك فهو قابل للضمور، وبقدر ما تتاح للفرد الفرصة بقدر ما يستطيع تنمية الوعي بالذات، لقد أثبت علم النفس العصبي ودراسات المخ، أن المخ هو أحد العناصر الحاسمة في ضمور هذه الإمكانات، فعلى كل فرد أن يقوم بالتأمل الذاتي وملاحظة ذاته وملاحظة ما حوله حتى يتمكن من رؤية الخبرات الشخصية من زاوية مختلفة تساعده في الاستزادة من الوعي حتى يصبح كل شخص قادراً على التنمية الذاتية.

البعد الثاني: إدارة الانفعالات Management Emotions

يشير هذا البعد إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية. فقدرة الإنسان على التحكم في مشاعره تعني ضبط المشاعر وليس منعها، وذلك لأن كل شعور له قيمته ومعناه، فالحياة بدون مشاعر تصبح بلا روح أو معنى، وتفتقر لمعنى الحياة الحقيقي. فمراقبتنا لمشاعرنا السلبية هي مفتاح الصحة الوجدانية. فالتطرف الوجداني الذي يصبغ بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي لفقد الاتزان الشخصي، فلابد أن تتوازن العواطف السالبة والموجبة بما يحقق الشعور بحسن الحال على الأقل(فاروق عثمان، ومحمد رزق، ١٩٩٨، ص١٠؛ ودانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٨٧).

وأشكال تنظيم الذات وإدارة انفعالاتها متعددة قد يكون بعضها هروبياً، كشرب الكحوليات وتعاطي المخدرات، وتحريف المعلومات، وتشتيت الانتباه، وتقليل الأهمية، وبعضها الآخر أكثر إيجابية، كممارسة الرياضة وطلب الدعم الاجتماعي، والتفريغ الوجداني من خلال ممارسة النشاطات العبادية، ولا يعني تنظيم الذات وإدارة انفعالاتها كبت هذه الانفعالات، ولكن ترشيدها بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، لذا قد يشمل الإفصاح عن الانفعال الذي يشعر به الفرد للآخرين سواء من أجل طلب الدعم الاجتماعي، أو محاولة التنفيس، ووجد "كنج وإمونز" King, Emonous(١٩٩٠) اللذان طورا استخبار التردد في الإفصاح عن الانفعال Ambivalence Over Emotional Expression Questionnaire، أن هناك فروقاً واضحة بين الأفراد في القدرة على الإفصاح عن الذات، فهناك من يعبر بحرية، وهناك من يحتفظ أو يود الإفصاح ولكن لا يستطيع، أما بعضهم الآخر فيحجم خشية لوم الذات فيما بعد، كما أن هناك اختلافات فردية أيضاً في اعتقاد بقدرة الذات على تنظيم ذاتها والتعامل مع الآخرين، فالأفراد الذين يعتقدون بأنهم أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للإكتئاب من جراء المشكلات العاطفية، وأقل عرضة للمشكلات الفسيوجسمية (عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص٢٦).

وقد وجد جولمان أن الإنسان لا يستطيع التحكم في الانفعال من حيث توقيته أو نوعيته ولكنه يستطيع التحكم في مدى استمرارية هذا الانفعال والمشكلة ليست في الانفعال والعواطف اليومية سواء الحزن أو الاكتئاب أو القلق أو الغضب فهذه الحالات تمر وتنقضي مع الزمن، ولكن إذا كانت هذه الحالات من الشدة بحيث تتجاوز المعقول، فقد تتقلب إلى حالات مرضية كالقلق المزمن، والغضب الجارف، و الاكتئاب وكلها تتطلب العلاج النفسي أو العقلي أو كليهما (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص١٥٩؛ وسيّد الهوّاري، ٢٠٠٤، ص٢٧).

وفي ضوء ما سبقا نتساءل:

لماذا يكون من الصعب على بعضنا التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم ؟

المشاعر القوية قد تكون شيئاً جيداً، ففي مواقف الخطر مثلاً تساعدنا مشاعر الغضب والخوف الشديد على النجاة من الخطر وحماية أنفسنا منه، ولكن عندما تؤدي هذه الانفعالات والمشاعر القوية إلى تصرفات غير لائقة فإن ضررها في هذه الحالة أكثر من نفعها. فالشخص الذي يتمتع بالذكاء الوجداني يتيح الفرصة لعقله لكي يحدد كمية الانفعال المناسب والوقت المناسب له والشخص المناسب لتوجيه هذا الانفعال تجاهه.

البعد الثالث: الدافع النفسي Self- Motivating

يميل الباحثون اليوم للاعتقاد بأن الحوافز الداخلية، كالمتعة بالعمل، وحب التعلم، والإطلاع أكثر أهمية وتأثرا في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب. ومثالاً على ذلك قول "جولمان" أن الإنسان الناجح في حياته يرجع إلى وجود دافع إلى جانب وجود القدرات الفطرية التي تلعب دوراً هاماً في ذلك، فلنتأمل الدور الذي يلعبه الدافع الإيجابي واستمرار المشاعر المتحسمة، والإحساس بالثقة في تحقيق الإنجازات، فقد أظهرت الدراسات التي أجريت عن الألعاب الأولمبية، وعن الموسيقيين العالميين، وأعظم أبطال الشطرنج، أنهم جميعاً يشتركون في صفة واحدة هي قدرتهم على تحفيز أنفسهم لمواصلة التدريبات المنتظمة بلا هوادة (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص١١٨؛ وعثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص٢٧).

فالأفراد الذين يتوفر لديهم الدافع الذاتي عندهم الرغبة والإدارة لمواجهة العوائق وتخطيها، وفي أذهان العديد من النّاس يترادف مصطلح الدافع الذاتي مع العمل الجاد، والعمل الجاد هو الوسيلة إلى النجاح والرضا عن النفس، فرغم الجدية والمثابرة اللتين تعمل بهما الآلات فإنها لا تزال تفتقر إلى الجانب العاطفي من النجاح (القلب، العاطفة، الشجاعة). لتخطي العوائق، تلك الأمور التي نربطها بتحقيق الأهداف العظيمة (الإنجازات العظيمة). وأقر " لورانس إ. شابيرو، ف. د" ما سبق بذكره، إن الأطفال الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي يتوقعون نجاحهم ولا يعانون من المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافاً سامية، أما الأطفال الذين يفتقرون إلى الدافع الذاتي يتوقعون لأنفسهم نجاحاً محدوداً ويحددون أهدافهم – طبقا لما يقوله عالم النفس "مارتين كوفينتون " عند أقل مستوى من مستويات الإنجاز التي يستطيع أي شخص أن يحققها دون خبرة المرور بالقلق المفرط (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ص٢٩٣-٣٠٠).

إن المميزات العاطفية التي يتميز بها الإنجاز تمنح الأفراد شعوراً حقيقياً بالرضا، ويكون أكبر من الشعور بالسعادة الذي يعتريهم حين يحققون الهدف، وليس هناك من أحد يستطيع تجسيد النموذج العاطفي للدافع الذاتي والإصرار أكثر من هؤلاء الذين تخطوا الصعوبات المستحيلة، ليعتلوا مستويات غير عادية من الإنجاز، فهناك العديد من الأمثلة لأشخاص معاقين جسدياً حققوا نجاحاً يتعدى توقعات أي إنسان باعتلائهم مكانة عالية في طبقات المجتمع. وحتى يستطيع الأفراد أن يتمتعوا بالدافع الذاتي وينجزون بصورة عالية، فلابد أن تتوافر لديهم بعض المهارات التي وجد أنها محفزات تساعد الأفراد على تخطي العوائق وتحقق الأهداف في مستوى عال وبصورة قيمة (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٦٦).

البُعد الرابع: المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي) Social Skills

إن الإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك بفاعلية مع الآخرين هام في بقائه وإشباع حاجاته، وهذا يتطلب منه القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلي التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم، وقيادتهم بشكل فعال، وفريق العمل الذي يظهر أفراده تعاوناً وفهماً وتواصلاً جيداً فيما بينهم أكثر حظاً في الوصول لأهدافه. فالتعامل مع مشاعر الآخرين يتطلب نضج مهارتين وجدانيتين هما إدارة الذات والتعاطف مع الآخرين، ونضج مهارات التعامل مع الآخرين هي الكفاءة الاجتماعية التي تسهم في فاعلية التعامل مع الآخرين، فقد يؤدي القصور في هذه الكفاءات إلى تعرض الفرد للمشكلات حتى ولو كان على درجة عالية من الذكاء لأن الإنسان لا غنى له عن التعامل مع الآخرين، ولا يمكنه العزلة أو الانفراد بالذات، وهذا التعامل يحتاج لمهارة في إقامة التواصل الفعال عن طريق احترام الآخر واحترام الاختلاف معه، وتبني وجهة نظره للاستفادة منها وكذلك يحتاج إلى قدرة في تخطي الخلافات وعبور حواجز الصراعات والضغوط التي لا تنتج إلا أفرادا ومجتمعات يعانون من الشعور بالضيق والمعاناة من سوء التوافق (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص٦٠).

فالكفاءات الاجتماعية تتمثل في الكيفية التي يعبر بها النّاس عن مشاعرهم ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر، فعندما يتعامل شخصان معاً تنتقل الحالة النفسية من الشخص الأكثر قوة في التعبير عن مشاعره إلى الشخص الآخر الأكثر سلبية، فنحن نرسل إشارات عاطفية للمحيطين بنا، إشارات تؤثر فيهم، فتكون قدرتنا أفضل فيما نرسله من إشارات عاطفية، وعلى هذا الأساس تنمو مهارات البشر وتنضج، وهي المهارات الاجتماعية التي تجعل التعامل مع الآخرين فعال، ذلك لأن العجز عن امتلاك هذه الكفاءات يؤدي إلى فشل أو عجز في الحياة الاجتماعية، أو إلى تكرار النكبات التي تحدث بين الناس، والواقع أن النقص في هذه المهارات – على وجه الدقة – هو سبب فشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص بمن فيهن حتى الأذكياء ويحدث هذا نتيجة تصرفاتهم المتغطرسة، وبلادة أحاسيسهم وبغض بعضهم لبعض، أما هذه القدرات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان هي التي تجعله قادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم على إقامة العلاقات الحميمة الناجحة وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضيين عن تصرفاته (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص ص١٦٥-١٧١).

هذه القدرة على التفاعل بين النّاس تبني على نوع آخر من الذكاء وهو الذكاء الاجتماعي، فالأشخاص الذين يتركون انطباعاً اجتماعياً متميزاً، لديهم خبرة ممتازة في إظهار انطباعهم العاطفي،

البعد الخامس: التعاطف Empathy

إن تعلم العواطف والتعبير عنها جزء هام من أجزاء التواصل وعنصر حيوي من عناصر التحكم العاطفي، ولكن تقدير عواطف الآخرين هو أحد مكونات ومهارات الذكاء الوجداني، التي لا تقل أهمية عن غيرها وخاصة فيما يتعلق بتنمية العلاقات الوطيدة والنجاح فيها. وقد وجد الأخصائيون والمستشارون أنه من الأهمية بمكان أن تكون مستمعاً جيدا لعواطف الآخرين خير من أن تكون متحدثاً دقيقاً وذلك حين يتعلق الأمر بالتواصل العاطفي، ويتميز المستمع الجيد بالصبر وضبط النفس للتوافق مع احتياجات المتحدث العاطفية، ويفسر ذلك الاهتمام على أنه شكل هام من أشكال التربية الوجدانية، وبينما ظل مستشار الزواج يثنون على فوائد الاستماع الإيجابي الفعال في العلاقات الوثيقة ثناءاً مفرطاً – فقد وجد الباحثون في الوقت الحالي أن هذه المهارة – كإحدى المهارات الوجدانية – لها أهميتها أيضاً في مكان العمل، وعلى سبيل المثال، فإن المشرفين يصفون المدراء الذين تدربوا على مهارات الاستماع الفعالة بأنهم أكثر تعاونا ومساندة لهم(لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ص٣٧٠-٣٧١).

كما أن طوال مرحلة المراهقة، ومن خلال كل مرحلة من مراحل النضج فإن الشخص الذي يراه الآخرون مثقفاً وعاطفياً، يكون هو ذلك الشخص الذي يقدره من حوله حق قدره كرفيق أو مساعد في العمل أو مستمع يتمتع بحب الآخرين وثقتهم.حيث يبنـي التعاطف على الوعي بالذات، فكلما كنا على وعي بعواطفنا وانفعالاتنا كنا أكثر مهارة علـى قراءة المشاعر، فالفشل فـي إدراك مشاعر الآخرين هو نقطة عجز أساسيـة فـي الذكـاء الوجداني، وهو فشل فـي إنسانيـة الإنسان فكل علاقة ودية وكل اهتمام بغيرنا ينبع من التناغم الوجداني أي من القدرة على التعاطف والتفهم (هشام الخولي، ٢٠٠٢، ص١٢٤).

فالبحوث تشير إلى أن ٩٠% من الرسائل الوجدانية غير لفظية وفي دراسة أجريت على عينة من سبعة آلاف فرد من الأمريكيين عن القدرة على قراءة المشاعر من الدلائل غير اللفظية، أشارت إلى أن هذه القيمة ترتبط بقدر أكبر من التوافق الوجداني وحب الآخرين والانفتاح على الحياة، وكذلك الحساسية التي تتفوق فيها إناث على الذكور، وكذلك فإن الأفراد الذين تحسن أداؤهم على مدى ٤٥ دقيقة التي يستغرقها تطبيق الاختبار، وهي علامة على موهبتهم في تنمية مهارات التعاطف كانت لديهم علامات أفضل مع الجنس الآخر(بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص٥٤).

الذكاء الوجداني(EQ)، وحاصل أو معدل الذكاء(IQ):

إن معدل الذكاء (IQ) والذكاء الوجداني (EQ) ليسا مجالين تخصصين متعارضين، وعلى الرغم من أنهما أسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء، فمن النادر نسبياً أن نجد من يجمع بين معدل ذكاء مرتفع وذكاء وجداني منخفض أو معدل ذكاء منخفض وذكاء وجداني مرتفع، ذلك لأن المعيارين يمثلان قالبين نمطيين، والواقع أن هناك علاقة متلازمة بين معدل الذكاء (IQ) وبعض مظاهر الذكاء الوجداني (EQ)، على الرغم من أنها علاقة محددة للغاية تبين بوضوح أن هذه المظاهر المحدودة هي كيانات مستقلة إلى حد بعيد، وليس هناك اختبارات معروفة تشبه اختبارات معدل الذكاء (IQ) تتم بالورقة والقلم، يمكن أن نستخلص منها درجة ما للذكاء الوجداني، بل ربما توجد مثل هذه الاختبارات على الإطلاق. على الرغم من وجود أبحاث مستفيضة على مكونات الذكاء الوجداني (EQ)، فإن بعضها مثل التعاطف أو التقمص الوجداني، قد أجريت عليه اختبارات أفضل من خلال عينات تدل على القدرات الفعلية للشخص في هذا المجال من خلال قراءة أو استشفاف مشاعر الآخرين من شريط فيديو يسجل تعبيرات وجوههم (رأفت أحمد، ٢٠٠٥، ص١٩٨؛ وبشرى أحمد، ٢٠٠٨، ص١٤١).

ومازال علماء الاجتماع يتجادلون بخصوص ما يقوم بتكوين معدل الذكاء (IQ) لأي شخص، ولكن معظم الأخصائيين متفقون أنه بالإمكان قياس معدل الذكاء (IQ) بواسطة اختبارات الذكاء المقننة مثل تلك المقاييس التي يتم بها قياس كل من القدرات اللفظية(اللغوية) وغير اللفظية، والتي تشمل الحفظ ومعاني المفردات والفهم وحل المشكلات والتفكير الذهني والإدراك ومتابعة المعلومات والمهارات البصرية والحركية، ويعتبر معدل أو مُعامل الذكاء العام (IQ) الذي يستخرج من هذه المقاييس، والذي نطلق عليه اسم معدل الذكاء (IQ) يعتبر ثابتاً تماماً عند وصول عمر الطفل إلى ست سنوات، ويرتبط عادة بالاختبارات الأخرى الخاصة بقياس الاستعدادات مثل تلك الاختبارات التي يتم إجراؤها للسماح لمجتازيها بدخول الامتحانات، ويعتبر معنى الذكاء الوجداني أكثر تشوشاً من معنى معدل الذكاء (IQ)، حيث قام من ماير و سالوفي Mayer Salovey, أولاً بتعريف الذكاء الوجداني على أساس أنه يمثل "مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي، تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه هو والآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله وتصرفاته"، وهناك اعتراض على استخدام مصطلح (EQ) كمرادف للذكاء الوجداني Emotional Intelligence على أساس أن ذلك يمكن أن يضلل النّاس بأن يقودهم إلى التفكير في حتمية وجود اختبار دقيق لقياس الـEQ أو أن هذا الـEQ تركيب قابل للقياس أسلساً، وعلى الرغم من عدم إمكانية قياس معظم خواص الشخصية بشكل مباشر مثل الشفقة والثقة في النفس واحترام الآخرين، إلا أنه بإمكاننا أن نتبين وجود تلك الخواص لدى الأفراد ونوافق على أهميتها (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ص١١-١٢).

وهناك مقياس ما زال يستخدم حتى الآن وهو مقياس مرونة الذات، وهو مقياس مماثل للذكاء الوجداني يستخدمه "جاك بلوك" العالم السيكولوجي بجامعة كاليفورنيا ببركلي، حيث أجرى "بلوك" من خلال هذا المقياس مقارنة بين نموذجين على المستوى النظري المجرد، نموذج أشخاص مستوى ذكائهم مرتفع مقابل نموذج آخر يتمتع أفراده بمستوى كفاءات مرتفع في الذكاء الوجداني، وكانت نتيجة الاختلافات بين النموذجين بالغة الدلالة. كان نموذج الأشخاص ذوى معدل الذكاء المرتفع (بعيداً عن الذكاء الوجداني) صور كاريكاتورية تقريباً لمثقف يتمتع بالذكاء الفكري وبارع في مملكة العقل، لكنه نموذج عاجز في عالمه الشخصي، وتختلف هذه الصورة اختلافاً طفيفاً من الرجل إلى المرأة، فمعامل الذكاء المرتفع عند الرجل يتمثل في مجموعة واسعة من الاهتمامات الفكرية والقدرات، فهو طموح ومنتج، وقادر على التنبؤ وعنيد لا يبعده عن اهتمامه أي قلق، يميل أيضاً إلى أن يكون شخصية انتقادية ولطيفاً، شديد الحساسية وكتوماً وقلقاً في خبراته الجنسية والحسية وغير معبر، وغير منحاز، كما انه بارد عاطفياً (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٣٧).

فالرجال ذوو الذكاء الوجداني المرتفع، متوازنون اجتماعياً، صرحاء ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، يتمتعون أيضاً بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسئولية، وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم العاطفية بالثراء، فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين، وعن المجتمع الذي يعيشون فيه. أما النساء اللاتي يتمتعن بمستوى معدل ذكاء مرتفع مجرد، فلديهن الثقة المتوقعة في أفكارهن وطلاقة في التعبير عن أفكارهن يقدرون الأمور الذهنية، على درجة كبيرة من الاهتمامات الفكرية والجمالية، وتميل النساء من هذا النوع إلى التمعن في الأفكار ودوافعها، وإلى القلق والتأمل والشعور بالذنب، والتردد في التعبير عن غضبهن صراحة (على الرغم من تعبيرهن عن ذلك بصورة غير مباشرة). والنساء الذكيات عاطفيا (وجدانياً) - على النقيض من سالفات الذكر – إذ يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة.. يثقن في مشاعرهن، والحياة بالنسبة لهن لها معنى، هن أيضا مثل الرجال، اجتماعيات غير متحفظات (بل أكثر من ذلك فقد يندمن بعد ثوراتهن الانفعالية على صراحتهن)، كما أنهن أيضاً يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة، وعندما يمزحن ويهرجن يشعرن بالراحة، فهن تلقائيات، ومتفتحات على الخبرة الحسية، وعلى خلاف النساء ذوات معدل الذكاء المرتفع، من النادر أن يشعرن بالذنب أو القلق، ولا يستغرقن في التأمل (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٧١).

وفي هذا الصدد يذكر خيري عجاج (٢٠٠٢) أن العلاقة بين الذكاء الأكاديمي والحياة الوجدانية ليست خطية باستمرار، والدليل أنه قد يفشل الفرد المرتفع في الذكاء الأكاديمي في حياته، لضعف في مهاراته الانفعالية، ومن هذا المنطلق قد تفشل مقاييس معدل الذكاء (IQ) أو مقاييس المهارات الدراسية الأساسية عن التنبؤ بالنجاح في الحياة، وعلى أفضل التقديرات يسهم معدل الذكاء في ٢٠% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً ٨٠% للعوامل الأخرى ومنها قدرات الذكاء الوجداني وهي:

١- القدرة على حث النفس على الاستمرار في مواجهة الاحباطات.
٢- القدرة على تأجيل الإحساس بالإشباع.
٣- القدرة على تنظيم الحالة النفسية والمزاجية.
٤- القدرة على التحكم في النزوات.
٥- القدرة على التحكم في الألم ومنعه من إعاقة التفكير.
٦- القدرة على التعاطف أو التفهم والشعور بالأمل.

وأكد مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣) إلى أن هناك تأثيراً متبادلاً بين نوعي الذكاء المعرفي والعاطفي، فقد أكدت بعض الدراسات إلى أن المهارات العاطفية والاجتماعية تساعد على تحسين أداء الوظائف المعرفية.
كما أشار "جولمان" Goleman (1995:36)إلى أن الذكاء الوجداني(EQ) يعتبر وراء النجاح في التنظيم لمختلف الأنشطة الحياتية، وينطوي على كفائتين مهمتين للنجاح، هما القدرة على تنظيم انفعالات الفرد، وانفعالات الآخرين، و القدرة على استخدام المعلومات لحل الصراعات، والمشكلات، وتحسين التفاعلات مع الآخرين.

وبالتالي فإن مهارات الذكاء الوجداني (الذكاء العاطفي) ليست على النقيض لمهارات الذكاء الادراكي أو لمهارات معدل الذكاء (IQ) ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم وكذلك في عالم الواقع، بطريقة مثالية يمكن لأي شخص أن يتفوق في كل من مهارات الذكاء الادراكي وفي المهارات الاجتماعية والعاطفية. وأهم ما يميز الذكاء الوجداني (EQ) عن معدل الذكاء (IQ)، هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، مما يعطي الفرصة للوالدين وللمربين في أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأفراد في الحياة (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١: ١٣).

العلاقة بين المعرفة والوجدان:

لقد أرقت ثنائية العقل علماء النفس مُنذ ولادته، فالمعرفة والوجدان هما قطبي كل ما يصدر عن الإنسان من استجابات. ويذخر التراث النفسي بالكتابات التي سعت إلى بلورة العلاقة بين مكونات النفس الإنسانية بشكل عام، وبين مكونات الجانبين العقلي والانفعالي الوجداني بشكل خاص. ولقد قدم "وارلديل رويس" Wardell, Royce(١٩٧٨) تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذين الجانبين، وخلصا إلى أن كلاً من النظام الوجداني والنظام العقلي تربطهما علاقة قوية تنعكس على الشخصية الإنسانية وتؤثر على تكاملها (عبد الحي محمود، ومصطفى محمد، ٢٠٠٤، ص٥٦).

كما أكد محمد حسين، وجاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤) على أن بنية العقل وعملياته هي استجابة مباشرة لتعدد العوامل البيئية والاجتماعية والشخصية التي تواجهه، وأن الانفعالات تنظم الشخصية، وأيضاً المحتوى المعرفي للعقل والتعلم دائماً ما يتم من خلال الشعور واللاشعور، كما أن التعلم الفعال يعتمد على الطاقة الانفعالية المصاحبة له. كما أنه من الصعب فصل الجانب الانفعالي عن الجانب المعرفي أثناء عملية التعلم، حيث إن كلا من الانفعال والمنطق وجهان لعملة واحدة، وأن أي محاولة للفصل بينهما مقدر لها الفشل لا محالة.

كما أشار عبد الغني الديدي(١٩٩٧) إلى أن الحياة العاطفية والحياة المعرفية لا تنفصلان وإن تمايزتا، لأن كل تفاعل مع المحيط يفترض في نفس الوقت عملية انبناء (ذكاء) وعملية تقييم (عواطف)، وهكذا لا يمكن أن نقوم بأي نشاط ذهني مجرد (الرياضيات) من دون الشعور ببعض العواطف. وبالمقابل لا وجود لانفعالات من دون حد أدنى من الفهم والتمييز (ذكاء). فالتناغم بين الانفعال والتفكير، بين العقل والقلب، بين التفكير والشعور، عُرف مُنذ القرن الثامن عشر، حيث رأى العلماء بأن العقل ينقسم إلى ثلاثي أقسام متباينة، هي:

١ -المعرفة **Cognition:** وتشمل العديد من الوظائف مثل، الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات المعرفية وما ينبثق منها، والذكاء كأسلوب من أساليب التوافق الجيد، وإن كان ماير وسالوفي Mayer, Salovey قد ميزا بين الذكاء والتوافق، بأن التوافق خاصية واحدة من خصائص الذكاء، وأن معظم الكائنات الحية قادرة على التوافق اعتماداً على توظيف النواحي الحسية لها دون حاجة لها بالذكاء (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٢٩).

٢ - العاطفة (الوجدان) **Affect:** وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف والقلق والتبرم وعدم التحمل، وأبسط شكل للانفعالات ما يسمى باللون الانفاعلي للأحاسيس. والذكاء الوجداني بطريقة أو بأخرى مرتبط بالمنحنى الأول والثاني، أي أنه متغير مستعرض بين المعرفة والعاطفة (الوجدان) ويحدث التكامل بينهما، إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحنى المعرفي والمنحنى الانفعالي يكون ذكاءً وجدانياً، على الرغم من التفاعل التبادلي والمشترك بين الانفعال والتفكير وأثره على السلوك الإنساني(ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص١٩).

٣ - الدافعية **Motivation:** وتشتمل على الدوافع البيولوجية الفطرية والمتعلمة (المحدثات الأولية BASIC URGES، مثل الجوع، والعطش، والأنشطة الأكثر تعقيداً والمرتبطة بالهدف، مثل السعي وراء الصداقة، والإنجاز، والقوة. و الدافعية كما أشار إليها خالد النجار(٢٠٠٧) هي توجيه المشاعر كي تخدم تحقيق أهداف محددة شيئاً أساسياً في كل من توجيه الانتباه وتحفيز الذات والنبوغ والابتكارية، حيث يبدو التحكم الذاتي في الانفعال (إرجاء الإشباع، و التحكم في الاندفاع) أساساً لأي إنجاز. وفي هذا الصدد أكدت زينب رزق(٢٠٠٣) ما سبق ذكره بقولها بأن الدافعية هي القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي، وتنشئ السلوك وتوجهه نحو أهداف معينة.

ومازال هذا التقسيم للعقل الإنساني معترف به من قبل العديد من العلماء المعاصرين مثل ماير Mayer (1995)، و هالجرد Hilgard (1980). فبالرغم من الاعتقاد السائد بأن المكون الوجداني هو جزء منفصل عن المكون المعرفي من الشخصية، إلا أنه في واقع الأمر يتفاعل معه، كما أنه يغذي أفكارنا وأحكامنا على الآخرين من خلال التأثير على عملية المعالجة التكوينية أو البنائية للمعلومات، ويتفق هذا الرأي مع المنحى الوظيفي للوجدان، والذي يشير إلى أن خبرة أي حالة انفعالية هي حالة معرفية (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٣٠).

نظرية الذكاءات المتعددة لـ "جاردنر" Multiple Intelligence(١) :

يُعتبر كتاب "جاردنر" Gardner(١٩٨٣)"أطرالعقل" مثابة بيان رسمي للاعتراض على فكرة مُعامل الذكاء، فقد جاء في هذا البيان: ليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء تعتبر عامل النجاح الحاسم في الحياة، ولكن يوجد تدرجات عريضة تشمل أنواعاً من الذكاء تضم سبعة مداخل متنوعة، وتشمل قائمة الذكاء عند "جاردنر" النوعين الأكاديميين العاديين: البراعة اللفظية، والبراعة الرياضية المنطقية التي تشمل البراعة في إدراك الحيز. وهناك وجهان آخران للذكاء خارج القائمة يطلق عليها " جاردنر" اسم أنواع النفاذ النفسي الذي ينبعث من البصيرة العبقرية أو الإحساس بالرضا الداخلي المنبعث من تناغم حياة الفرد مع مشاعره الحقيقية (سحر علام، ٢٠٠١، ص١٨).

----

(١) هوارد جاردنر Howard Gardner، أستاذ التربية، جامعة هارفارد.

والواقع أن نموذج "جاردنر" يشق طريقاً أبعد من المفهوم الشائع لمعامل الذكاء (IQ) بوصفه عاملاً وحيداً ثابتاً، حيث أخذ تفكير "جاردنر" حول تعدد أنواع الذكاء يتطور مع الوقت، وبعد عشر سنوات من نشر نظريته أول مرة لخص "جاردنر" وجهة نظره في الذكاء على النحو التالي "إن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين النّاس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم؟ وكيف يمارسون أعمالهم ؟ وكيف نتعاون معهم ؟ والواقع أن الناجحين من العاملين بالتجارة ، والسياسيين ، والمدرسين ، والأطباء والزعماء الدينيين يتمتعون في الغالب بدرجات عالية من الذكاء في مجال العلاقات العامة ، فالذكاء الخاص بين النّاس هو القدرة على تبادل العلاقات فيما بينهم التي تتحول إلى قدرة داخلية ، إنها المقدرة على تشكيل نموذج محدد وحقيقي للذات لكي يتمكن من التأثير بفاعلية في الحياة (دانييل جولمان، ٢٠٠٠ ، ص٦٣) .

فنظرية "جاردنر" Gardner تعترض على المفهوم القياسي لمعدل الذكاء الأحادي و على اختبارات الذكاء التقليدية التي تصنف الطلاب إلي من يلتحق بالجامعة و من يكتفي بالتعليم المهني، و كل هذه الاختبارات تعتمد على مفهوم محدد للذكاء، و لا تأخذ في الاعتبار المهارات و القدرات الشخصية الأخرى التي تتجاوز معدلات الذكاء. و يقرر "جاردنر" Gardner أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعليم من أجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب و أوجه التميز لديهم. حيث يحققوا الرضا و الكفاءة، و بدلاً من توجيه معظم الوقت و الجهد نحو ترتيب الأطفال من أفضل و من أقل أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة و الموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها (أماني صالح، ٢٠٠٤ ، ص٣٢).

و لقد أوضح "جاردنر" أنه لا يوجد حصر دقيق لمدى تعدد مواهب و قدرات الأفراد لذلك فلا يوجد عدد محدد من أنواع الذكاء، فقد قام "جاردنر" و بعض مساعديه بإضافة أنواع متعددة من الذكاء حتى وصلت القائمة إلي عشرين. فمثلاً القدرة على التعامل مع الآخرين (الذكاء الاجتماعي) يندرج تحتها أربعة أنواع من القدرات: القيادية، القدرة على تكوين صداقات و الاحتفاظ بالأصدقاء، القدرة على حل الصراعات، و مهارة الملاحظة الاجتماعية(Goleman, 1995, pp. 37-38).

التعليق على نظرية الذكاءات المتعددة لــ "جاردنر" Multiple Intelligence:

ركز "جاردنر " على الإدراك العقلي للمشاعر، أكثر من المشاعر ذاتها، وكان يصب اهتمامه على العناصر المعرفية للشعور دون التعمق في المجال الوجداني، لذا أهمل "جاردنر" العواطف والمشاعر التي تؤثر على حياة الفرد النفسية وعلى علاقاته بالمحيطين من حوله، وكان هذا راجعاً إلى طابع العصر الذي كان يعيش فيه، وما كان لهذا العصر من أثر في تشكيل آراء ""جاردنر" وأفكاره، والذي يرى أن الإنسان يوجد لديه كل أنواع الذكاءات. ولكن لكل إنسان منذ بروفيل أو تركيبة فريدة تعبر عنه وتميزه، وأن كل أنواع الذكاءات يمكن تحسينها وتنميتها. وهناك بعض الأفراد المتميزين في نوع أو آخر من الذكاءات أكثر من أقرانهم. وبجانب ما سبق فإن "جاردنر" يُعد من أوائل العلماء الذين لفتوا الأنظار إلى أهمية الوجدان في حياة الأفراد، ومن أوائل الذين أسهموا في ظهور مفهوم الذكاء الشخصي والاجتماعي وهما أساس الذكاء الوجداني الذي عرف فيما بعد.

الذكاء الشخصي لــ" فؤاد أبو حطب":

يذكر فؤاد أبو حطب أن الذكاء الشخصي Personal Intelligence هو حسن المطابقة بين التقرير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي و محكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية. و بهذا المعنى يمكن تقدير الذكاء الشخصي كميا أو كيفيا بالفرق بين التقرير الذاتي و كلما قل هذا الفرق دل ذلك على زيادة الذكاء الشخصي.

و يحدد فؤاد أبو حطب الخصائص الخمسة الرئيسية للمحك كما يجب أن يستخدم في بحوث الذكاء الشخصي على النحو التالي (سحر علام، ٢٠٠١، ص ص ٢١-٢٢):

١- الارتباط الوثيق بمعلومات التقرير الذاتي:

فمحك تقرير الشخص عن قدرته مثلاً يجب أن يكون أحد مقاييس القدرة. و محك تقريره عن سلوكه الاجتماعي يجب أن يكون أحكام الآخرين عن هذا السلوك أو سلوك الشخص الفعلي كما يلاحظ في المواقف الاجتماعية، و محك تقريره عن انفعالاته يجب أن يكون أحد المؤشرات الموضوعية عن هذا السلوك نفسه.

٢- الاستقلال عن التقرير الذاتي ذاته:

فلا يجب أن يكون المحك من نوع التقرير الذاتي أيضا حتى لا نقع في خطأ المصادرة على المطلوب حينما يتحول تفكيرنا إلي نوع من التفكير الدائري.

٣- القابلية للملاحظة الخارجية:

أي أن يكون المحك قابل للإعلان عنه بحيث يلاحظه مشاهدون آخرون، أو تسجله أدوات قياس أخري خارج نطاق الذات.

٤- الاتفاق في أسس التقويم بين كل من وسيلة التقرير الذاتي و المحك:

فإن كان المستخدم في التقرير الذاتي مقياس خماسي فلابد للمحك أن يقيس ما يقيسه التقرير الذاتي بنفس العدد من الوحدات أو المسافات أو يقبل التحويل إليها.

٥- الموضوعية:

أي أن يكون المحك قابلاً للاتفاق عليه اتفاقاً مسبقاً بين الملاحظين أو المقدرين للمفحوص في عينة سلوكه التي تؤلف المحك.

النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

أظهرت نتائج الدراسات والبحوث أن هناك العديد من المقاييس التي تستخدم في قياس بنية الذكاء الوجداني، و التي تتداخل مع ما يقاس بمقاييس سمات الشخصية، وأصبحت هذه المشكلة من القضايا المعقدة والهامة في دراسة الذكاء الوجداني. ولحل هذه المشكلة بدأت البحوث في هذا المجال تميز بين الذكاء الوجداني كسمة Trait EI، والذكاء الوجداني كقدرة عقلية Ability EI. فقد أشار بيتريدز، و فورنهام Petrides, Furnham (٢٠٠٠) إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه:ميول تفضيلية تشبه سمات الشخصية، وكذلك يشار إليه بأنه: الفاعلية الذاتية الانفعالية Emotional Self-Efficacy حيث يعبر عن المعتقدات الذاتية عن القدرات والميول المتعلقة بالانفعالات وقدرة الفرد على تنظيمها بهدف تحقيق قدر من التوافق، بينما الذكاء الوجداني كقدرة عقلية فيُعرّف بأنه : القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي ، كما يشار إليه بأنه القدرة المعرفية الانفعالية Cognitive-Emotional Ability (جابر عيسى ، وربيع رشوان ، ٢٠٠٦ ، ص٤٧) .

وبالتالي يمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين يتبنى كلا منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه، وهما نماذج القدرات العقلية Mental Abilities Models والتي تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر ويمثلها (جون ماير John Mayer، بيتر سالوفي Peter salovey، لندا إلدر Linda Elder)، ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة Mixed Models والتي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل: الدافع، وحالات الإدراك (مثل: حالة التدفق، والنشاط الاجتماعي) ويمثله (دانييل جولمان Daniel Goleman، ديولكس وهيكس Dulewicz, Higgs، شابيرو، بار- أون Bar-On، كوبر وسواف Cooper, Sawaf، ديوليفيتش وهيجز Dulewicz, Higgs،جوزيف فورجاس Forgas, J.).

وإذا كان الذكاء الوجداني لدى (بار – أون) يتكون من خمسة أبعاد أساسية هي: الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والقدرة على التكيف، وإدراك الضغوط، والحالة المزاجية العامة، وإذا ركزنا بصفة أساسية على البعدين الأول والثاني – هما الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي – نجد أنهما يتداخلاً مع نظرية (جاردنر) في الذكاءات المتعددة والذي وضع نموذج للذكاءات المتعددة مكونا من سبعة أنواع من الذكاءات تتضمن: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي أو الحركي، والذكاء الموسيقى، والذكاء في العلاقة مع الآخرين، والذكاء الشخصي الداخلي، حيث إن الذكاء الشخصي لدى (بار – أون) هو ذاته الذكاء الشخصي الداخلي لدى (جاردنر) والذي يتناول فكرة إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بذاته والقدرة على ضبط الذات وتحقيق الذات وتقدير الذات. كذلك نجد أن الذكاء الاجتماعي لدى (جاردنر) والذي يتناول فكرة القدرة على التفاعل مع الآخرين لفترة طويلة والقدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات.

ومن ثم فإن فكرة الذكاء الوجداني فكرة قديمة حديثة، ويؤكد ذلك أيضا ما قدم (أبو حطب) في نموذجه المعرفي للشخصية فيما يخص الذكاء، إذ قدم سبعة أنواع من الذكاءات تضمنت: الذكاء الحسي، والذكاء الحركي، والذكاء الادراكي، والذكاء الرمزي، والذكاء السيمانتي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وبنفس المنطق نجد أن حديثه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي يتسق مع ما قدمه (جاردنر) عن الذكاء الشخصي الداخلي والذكاء في العلاقة مع الآخرين، وذلك يُعد تأكيداً على أن موضوع (الذكاء الوجداني) ليس موضوعا جديداً، فقد أكد (أبو حطب) على أن الذكاء الاجتماعي يتضمن بشكل أساسي الوعي بالآخرين، بينما الذكاء الشخصي يتضمن الوعي بالذات والذي يتفق تماماً مع بعدى الذكاء الوجداني – فيما يتصل بالذكاء الشخصي والذي يُعد أهم جوانبه الوعي بالذات – وكذلك الذكاء الاجتماعي الذي يُعد أهم جوانبه التفهم والذي يؤكد على إدراك مشاعر الآخرين وتفهمها.

وفيما يلي عرض لنماذج نظرية الذكاء الوجداني وذلك كما يلي:

أ- نماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني:

Mental Ability Models of Emotional Intelligence :

يُعد نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني من النماذج التي تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر، ففي التاريخ الغربي و في علم النفس نجد مفاهيم المشاعر و التفكير ينظر إليهما علي اعتبارهما مفاهيم متناقضة " شافر ١٩٤٠، دورث ١٩٤٠، وباين ١٩٨٦ "، والنظرة الراهنة أن المشاعر تنقل المعلومات الخاصة بالعلاقات وأن المشاعر و الذكاء يمكن أن يعملاً يداً بيد. فالمشاعر تعكس العلاقات الشخصية بين الإنسان و صديقه و عائلته و المجتمع بالإضافة إلي العلاقات بينه و بين نفسه و ذاكرته فمثلاً – الشعور بالسعادة قد يدلل علي توحد الفرد مع نجاح صديقه، و الحزن قد يشير إلي إحباطه تجاه نفسه (سحر علام، ٢٠٠١، ص٢٧).

<u>ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني:</u>

أ-١) نموذج جون ماير John Mayer، وبيتر سالوفي Peter Salovey

الذكاء الوجداني كما عَبر عنه كل من ماير و سالوفي Mayer, Salovey (١٩٩٧) له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي ويمكن اعتباره فرعاً منه، فهناك بعض من التداخل بينهما، خاصة في مفهومي الإدراك والتعاطف، فكلا الباحثين يصرحان بأن المهارات التي قدماها بأنها أجزاء من الذكاء الوجداني، عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي، لكنهما يعتقدان أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الآخرين) كما أنه أكثر تحديداً بتعامله مع المكون الانفعالي، وليس جميع أوجه المجالات الاجتماعية أو المجال اللغوي، مما يعزز من فرص صدقه التمييزي (Mayer, Salovey, 1997, p. 43).

ويرى "ماير و سالوفي" (١٩٩٠) أن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، من أجل أن يتوافقوا مع الموقف بشكل أكثر ذكاء. كما يفترض "ماير و سالوفي" (١٩٩٠) أن الذكاء الوجداني يتكون من عاملين أساسيين هما: الذكاء داخل الفرد، والذكاء بين الأفراد. ووفقاً لهذا التصور فإن الذكاء الوجداني يتضمن قدرة الفرد على التقييم الدقيق لانفعالاته وأيضاً انفعالات الآخرين، ويشمل هذا التقييم كل من الاتصال اللفظي وغير اللفظي كوسائط أساسية يتم من خلالها التعبير عن الانفعالات. كما يرى "ماير و سالوفي" أن الذكاء الوجداني كالذكاءات الأخرى يمكن التنبؤ ببنائه الداخلي ويمكن قياس مهاراته بمقاييس القدرة أو من خلال التقرير الذاتي للفرد(محمد حسين، و جاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٤، ص٢٨٧).

فالذكاء الوجداني يقابل ثلاثة معايير تجريبية هي: المعيار الأول: هو أن المشكلات العقلية لها إجابات صحيحة أو خاطئة، المعيار الثاني: هو أن المهارات المقاسة تترابط مع غيرها من مقاييس القدرة العقلية (لأن القدرات العقلية تميل إلي عدم الارتباط)، المعيار الثالث: هو أن المستوى المطلق للقدرة يتنامى مع تقدم العمر. كما يتنبأ النموذج أيضاً بأن الأفراد الذين يتسم سلوكهم بالذكاء الوجداني عادة ما: ينشأون في بيئات متوافقة اجتماعياً، لا يتخذون موقف الدفاع، يكونون متفائلين بشكل واقعي و مقدرين للآخرين، يختارون نماذج الأدوار الوجدانية الجيدة، قادرون علي التواصل و علي مناقشة المشاعر، يكونون معرفة جيدة بالمناطق الشعورية المختلفة مثل الجماليات، و المشاعر الأخلاقية، و الاجتماعية، و حل المشكلات، و القيادة، و الشعور الروحي(أسماء عبد الحميد، ٢٠٠٩، ص٢٩).

وتأسيساً لهذا النموذج فقد أعد كل من ماير وآخرين(٢٠٠٣) مقياساً المعروف اختصاراً بـ **v2.0 MSCEIT** وهي النسخة المعدلة والنهائية للمقياس ، والتي نشرت في مارس(٢٠٠٣) لتقديم نموذج يجمع بين الذكاء والوجدان ، حيث أكدوا أن مفهوم الذكاء والوجدان يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الوجداني ، وهو بذلك مكون من مجموعة من القدرات العقلية **Mental Abilities** أو مهارات **Skills** أو قابليات **Capacities** ، كما أنه يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية ، ويركز على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات ، والتفكير فيها ، وهو أن الذكاء الوجداني يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها والتعبير عنها ، القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي(**Mayer ,Salovey , 1997 , p. 53** ، وخالد النجار ،٢٠٠٧، ص٤٣٠).

والتعريف المشار إليه يُعرّف الذكاء الوجداني من خلال مجموعة من القدرات المنفصلة ولكنها متجانسة مع بعضها، بمعنى أن الفرد قد يكون عالي القدرة في فهم انفعالات الآخرين، من خلال حساسيته في قراءاته إشارات الوجه غير اللغوية، وربما التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة مثلاً، ولكنه منخفض القدرة في تنظيم انفعالاته والتعبير عنها، ومفهوم القدرة يشير إلى توقع انتشار الأفراد اعتدالياً على طرفي منحنى القدرة، فالشخص الذكي انفعالياً (وجدانياً) حسب التعريف أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، فعندما يكون غاضباً، فإن لديه القدرة على عكس انفعال الغضب على ملامح وجهة وصوته، وليس الحزن أو الضيق أو الخوف مثلاً، ولديه القدرة على إظهار الانفعالات التي يريدها رغم أنه لا يحس بها فعلاً، كما في إظهار التعاطف مع الآخرين أحياناً، ولديه القدرة أكثر من غيره في استثارة الانفعال بصورة تساعده على التفكير أو انتباه لمثير ما بصورة أفضل إلى جانب قدرته على فهم وتحليل الانفعالات كالتمييز بين الشعور والحسد والغيرة، والشعور بالذنب والحياء، والحزن والغضب، والقدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية، كتأجيل إشباع حاجاته، وكبح جماح غضبه(عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص ١٤).

ومن بين كل أنواع الذكاءات المتداخلة التعريفات نجد أن الذكاء الوجداني فقط هو النوع الوحيد من الذكاءات الذي تم تصنيفه بشكل واف كقدرة عقلية، وبعض أنواع الذكاءات الأخرى تم صياغتها واستخدامها بشكل أكثر محدودية، وتركز على واحد أو أكثر من المهارات المحددة مثل الإدراك غير اللغوي (بوك ١٩٤٨، روزينثل ١٩٧٩)، والمفاهيم الأخرى المرتبطة بهذه النماذج تبدو مشابهة للذكاء الوجداني أو مكملة له مثل مفهوم الكفاءة الوجدانية لـ (سارني، ١٩٩٠، ١٩٩٩)، ومفهوم الإبداع الوجداني لـ (دونلي ١٩٩٢) و الذي يركز علي العناصر الإبداعية المختلفة وغير المتوقعة في التفكير الخاص بالمشاعر. و أخيراً هناك ذكاءات تعرّف بطريقة تجعلها متداخلة مع مفهوم الذكاء الوجداني إلي حد ما، و هذه الذكاءات تتضمن الذكاء الشخصي لـ (جاردنر، ١٩٩٣)، والذكاء الاجتماعي لـ (كانتور١٩٨٧، سترنبرج ١٩٨٨). فالذكاء الوجداني(كقدرة عقلية) هو النظرة المثلي بالنسبة لماير و سالوفي، حيث إنه تم تعريفه نظرياً بطريقة تجعله أكثر تميزاً عن الذكاء التقليدي مقارنة بغيره من أنواع الذكاءات الأخرى يتضمن المشاعر الداخلية والخاصة بالنمو الشخصي(كمقابل للنمو الاجتماعي)، ومن ناحية أخرى نجد أن الذكاء الوجداني أكثر تركيزاً على الجوانب الوجدانية للمشكلات مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الاجتماعية(في أحمد الشرقاوي، ٢٠٠٥، ص ص ٦٦-٦٧؛ وأماني صالح، ٢٠٠٤، ص ٤١).

ويعتقد ماير و سالوفي Mayer, Salovey أن من علامات نضج الذكاء الوجداني لدى الفرد هو انفتاحه على جميع الخبرات الوجدانية، سوءا كانت سارة أم غير سارة مما يمكنه التعلم منها، والقدرة على التمييز بين الإحساس بالانفعال والاستجابة بمقتضاه كإظهار التعلم منها، والقدرة على التمييز بين الإحساس بالإنفعال والاستجابة بمقتضاه كإظهار الابتسامة أمام الآخرين، رغم شعور الفرد بالحزن لأمر ما أو إظهار علامات الحزن في عزاء لزميل توفي أحد أقاربه مثلاً، رغم أن الفرد لا يشعر بالحزن فعلاً، أو عدم إظهار الفرد لغضبه أمام زملائه حتى لا يفسد اجتماعهم رغم إحساسه بالظلم. كما أن من تمام النضج الوجداني ما أسمياه " الوعي بخبرة ما وراء الوجدان " Meta-Experience وهو التأمل أو التفكير الواعي بالخبرة الشعورية مقابل الإدراك السطحي لها ويندرج ضمن ذلك عنصران: الوعي بالتقييم – Meta Evaluation وهو الانتباه إلى مقدار الانفعال، ووضوحه وتأثيره ومدى تقبل الذات له، والآخر هو الوعي بالتنظيم Meta- Regulation أي مدى محاولة الفرد لتحسين مزاجه السلبي أو ضبط الإيجابي منها، أو عدم التدخل في خبرته الشعورية (في عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ١٨؛ ومحمد البحيري، ٢٠٠٧، ص٥٩٠).

وفي هذا الصدد تذكر " لندا إلدر" Elder, L (١٩٩٧)أن الذكاء الوجداني يمكن أن نعتبره مقياساً لمدى نجاح الفرد أو فشله في الوصول إلى الحكم الصائب أو التفكير السليم خلال مواقف معينة من خلال تحديد الاستجابة الشعورية لهذه المواقف، والأمر يتطلب استحضار مفهوم الذكاء المعرفي وتطبيقه على نواحي المشاعر الإيجابية والسلبية. وهو بهذه الحالة يعتبر مقياساً لمدى صحة هذه الاستجابات من الناحية المعرفية وعندما يتسم الإنسان بالذكاء الوجداني تصبح ردود أفعاله الوجدانية في إطار الرغبات المنطقية والسلوك العقلاني. وحيث إن الذكاء الوجداني، حسب تعريف "ماير و سالوفي" (١٩٩٧) هو قدرة عقلية في الأساس، تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني للفرد، فإن ذلك يستلزم أن تكون هناك إجابة واحدة مناسبة للمسألة المعروضة هذا الأمر قد يكون من السهل تطبيقه على القدرات التقليدية (العددية، اللغوية، الميكانيكية مثلاً). ولكن مع القدرات الأكثر تعقيداً، والتي تتطلب الوصول للحل الأنسب على مستوى التفاعل مع الذات والآخرين كالذكاء الوجداني، فإن الأمر يتطلب ليس اختيار الإجابة الصحيحة المطلقة والوحيدة من بين مجموعة من الإجابات، ولكن اختيار الإجابة " الأنسب" أو " الأكثر فاعلية " (Linda Elder, 1997, p. 40; Mayer, Salovey, 1997, p. 190).

ولقد توصل ماير و سالوفي Mayer, Salovey في البناء النظري الوجداني إلى تقسيم الذكاء الوجداني إلى أربعة أبعاد من المهارات وهي:

١- الإدراك الانفعالي .Emotional Perception

٢- التيسير الانفعالي للتفكير .Emotional Facilitation Of Thinking

٣- الفهم الانفعالي Emotional Understanding.

٤ - إدارة الانفعالات Managing Emotions.

ويلاحظ في هذه الأبعاد أن هناك اختلافاً بين البعد الثاني الخاص بـ (استخدام الانفعالات في تسهيل التفكير) والأبعاد الثلاثة الأخرى، حيث إن الأبعاد الأول والثالث والرابع تُعد نتيجة للانفعالات. بينما نجد أن البعد الثاني يتميز بأنه يتضمن استخدام الانفعالات لتحسين النتائج. وفي النهاية، نجد أن الأبعاد الأربعة تشكل تسلسلاً هرمياً، حيث إدراك الانفعالات في القاع وإدارة الانفعالات في القمة. كما أوضح ماير وآخرون .Mayer et al أن الفهم الانفعالي هو أكثر الفروع اتصالاً بالعملية المعرفية والاستدلال المجرد (فهو أكثر الفروع تشبعاً بالمعرفة). أما إدارة الانفعالات فهي أقل معرفية بالمقارنة بالفهم الانفعالي(في محمد البحيري، ٢٠٠٧، ص ص٥٩٠- ٥٩١).

التعليق على نموذج ماير ، و سالوفي:

الذكاء الوجداني من وجهة نظر "ماير، وسالوفي" Mayer, Salovey هو قدرة عقلية تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والجانب الوجداني للفرد فالانفعال من الممكن أن يوجه التفكير ، ويدفع الفرد إلى الإتيان بسلوك معين ، كما أن الفرد تكون لديه القدرة على استشعار انفعال معين في موقف ما لتوضيح معاني محددة للآخرين ، وهذه القدرة على توليد الانفعالات تساعد على استشعار انفعالات الآخرين والتوحد معهم مما يسهل من إقامة علاقات اجتماعية مثمرة . إن القدرة على فهم مشاعر الغير هي قدرة مهمة كما يذكر عثمان الخضر(٢٠٠٢) يحتاجها الأخصائي النفسي، والطبيب، كما أنها مهمة للقاضي لمعرفة مدى معاناة المجني عليه، ودوافع الجاني لارتكاب جرمه، مما يساعد على اتخاذ قرارات أقرب للصواب. وبناء على ما سبق فالذكاء الوجداني تبعا لماير و سالوفي اتحاد مكونين رئيسيين من مكونات الشخصية هما المكون المعرفي والمكون الوجداني ومعدلات الذكاء تنطبق عادة على الأداء المعرفي، بينما معدلات التوافق تنطبق على الأداء الوجداني.

أ-٢) نموذج لندا إلدر Linda Elder كقدرة عقلية

ومن رواد نموذج القدرة للذكاء الوجداني أيضا لندا إلدر Lender Elder التي تركز على المشاعر ذاتها وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب الادراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، والجانب الثاني هو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف وكان المشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، والجانب الثالث يكون بمثابة المحرك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خيرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناء على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ورغبات ودوافع وما على ذلك. وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر(Linda Elder, 1997, pp. 41- 42).

كما تذكر لندا إلدر أن هناك ارتباطاً بين الذكاء والمشاعر خلال ما يُعرّف بالتفكير الناقد Critical Thinking الذي تعتبره مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها حياتنا الفكرية، فهو الذي يمكننا من إرسال المبادئ الصحيحة لحياتنا وبالتالي يمنحنا أساس الحياة الوجدانية المتسمة بالذكاء والتعقل، فالتوجيه السليم للفكر مصحوبا بالمشاعر التي تحفز الفرد إلى اتخاذ موقف معين وحل مشكلة ما يكون من خلال التفكير الناقد الذي يمكننا من التصرف المناسب في أي موقف، كما أنه يمثل طريقة فعالة للتعلم من خلال التجارب التي نمر بها أثناء عملية تقييم الذات المستمرة (منى بدوي، ٢٠٠٥، ص٢٦٢).

تعليق على نماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني:

وعموماً يَرى الباحث أن نماذج القدرة للذكاء الوجداني تحدد الذكاء باعتباره مجموعة من القدرات وهي إدراك المشاعر والتعبير عنها وتبريرها وتنظيمها في الذات وفي التفاعل مع الآخرين حيث نجد أن نموذج القدرة الذكاء الذكاء الوجداني لدى ماير و سالوفي Mayer, Salovey يركز على التفاعل بين الجانبين العقلي والوجداني للفرد، بينما أضافت لندا إلدر Linda Elder أن هذا التفاعل بين الذكاء والمشاعر (الجانب العقلي والجانب الوجداني) يكون من خلال التفكير الناقد.

ب-النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

Mixed Models of Emotional Intelligence :

يندرج تحت هذا التصنيف عدة نماذج تشترك في كونها جميعاً نماذج غير معرفية ويتبنى هذه النماذج كل من (دانييل جولمان Daniel Goleman، ديولكس وهيكس Dulewicz, Higgs، شابيرو، بار- أون Bar-On، كوبر وسواف Cooper, Sawaf، ديوليفيتش وهيجز Dulewicz, Higgs، جوزيف فورجاس Forgas, J.)، ونعرض لها كما يلي:

ب-١) نموذج " جولمان " Goleman للذكاء الوجداني:

يُعد نموذج "جولمان" للذكاء الوجداني أحد النماذج المختلطة التي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة، مثل: الدافع، وحالات الإدراك (مثل حالة التدفق والنشاط الاجتماعي).حيث يرى "جولمان" أن الذكاء الوجداني هو قدراتنا على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالات وعلاقاتنا، مع الآخرين بشكل فاعل". ويشمل المفهوم خمسة مجالات:الوعي بالذات (معرفة انفعالات الذات)، وإدارة الانفعالات (التخلص من الانفعالات السلبية، وسماها فيما بعد بتنظيم الذات)، وحفز الذات (كتأجيل الاشباعات)، والتعاطف(استشعار انفعالات الآخرين)، والتعامل مع الآخرين(المهارات الاجتماعية). وقام "جولمان" بتعديل التركيب العاملي لنموذجه بحيث يكون أكثر مناسبة للتطبيقات المهنية وذلك بالتركيز على ما يعرف بالكفاءات Competencies، حيث اقترح جولمان (١٩٩٨) عدد (٢٥) كفاءة صنف كلاً منها تحت ما يناسبها من الأبعاد الخمسة العريضة المذكورة سابقاً، مثلاً: إدراج كلا من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وبناء العلاقات، والتعاون، والعمل الجماعي تحت المكون الفرعي المسمى بالتعامل مع الآخرين. وفي ضوء تعديل هذا النموذج أعد كل من "بويازيس، و جولمان" قائمة الكفاءة الوجدانية Emotional Competence Inventory (ECI)التي تهدف إلى تقدير الذكاء الوجداني من خلال أربع مجموعات من الكفاءات وهي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص٢٩، Thompson, G., 2005, p. 5 ؛ وعثمان الخضر ، ٢٠٠٦، ص٢٦٥؛ ومحمود حسين،٢٠٠٧، ص٥١).

ويبني "جولمان" مفهومه للذكاء الوجداني على مفهوم "جاردنر" في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence وخاصة الذكاء الشخصي Personal Intelligence الذي يُعد أحد أنواع الذكاء الثمانية التي اقترحها في نظريته حيث يرى أن الذكاء الشخصي هو "وصول الشخص إلى معرفة وفهم مشاعره وانفعالاته المتنوعة، والتمييز بينها وتسميتها والاستفادة منها في توجيه السلوك بشكل فعال " وهو بهذا المعنى قريب من مفهوم الوعي بالذات الذي يمثل أحد مجالات الذكاء الوجداني لدى "جولمان"، كما أن المهارات الاجتماعية لدى "جولمان" تقوم على الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence عند "جاردنر" الذي يُعرّف على أنه "القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك مشاعرهم ودوافعهم بشكل يؤثر في توجيه الآخرين" (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٥٠).

ويرى "جولمان" Goleman(1995) أن الذكاء العقلي والذكاء الوجداني ليسا متعارضين، ولكنهما منفصلان، وكل فرد لديه مقدار معين من كليهما، لكنه يرى أنه من النادر أن نجد شخصاً لديه درجة عالية في أحدهم ومنخفضة في الآخر. وقد يبدو هناك بعض التشابه في مسميات هذه المحاور مع المسميات السابقة " لماير وزملائه "، إلا أن التعريفات التي قدمها "جولمان " لهذه المحاور كانت عريضة، وهلامية بشكل كبير. فمن الانتقادات التي وجهت إلى نموذج "جولمان " توسعه في ضم مزيج من السمات الشخصية، الدافعية، والميول إلى ما أسماه بالذكاء الوجداني، كما نقد بأنه لم يقدم دليلاً علمياً يبرهن على مصداقية نموذجه، كما أنه قد بالغ في القوة التنبئية للمفهوم، كما أنه خلط بين الذكاء الوجداني كقدرة على معالجة الانفعالات – سواء داخل الفرد نفسه أو بين الأفراد – وبين الذكاء الوجداني كمهارة وكفاءة الاجتماعية (Epstein, S., 1998, p. 25; Graves, M.L.2000,p. 85).

وأشار "جولمان" Goleman(١٩٩٥) إلى أن الذكاء الوجداني يحدد من خلال مجموعة من السمات الشخصية التي لها دورها في مصيرنا كأفراد، ومن ثم فالحياة الوجدانية يمكن التعامل معها مثل التعامل مع "الرياضيات " ولكن بدرجات متفاوتة من المهارات وهي تتطلب مجموعة من القدرات الفريدة الخاصة بها، وأشار إلى أن الذكاء الوجداني هو تعلم لمهارات الحياة أو إضفاء المعنى على الىء المبهم الذي لا معنى له. ويقرر "جولمان" Goleman(١٩٩٥) إنه إذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كلما كان قادراً على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس والتي يمكن أن نسميها بالحدس.وهكذا قدمت النماذج المختلطة للذكاء الوجداني من الخصائص الشخصية ذات الصلة الوثيقة بالذكاء الوجداني وهي: أنهم يتميزون بالواقعية، ويظهرون مثابرة عند أداء المهام الصعبة، ويشعرون بالدفء الوجداني، ويضعون خططاً مستقبلية ويستطيعون الاستفادة من هذه الخطط المستقبلية، والسيطرة على البنية العقلية، والكفاءة الشخصية والاجتماعية، والعلاقات الرومانسية الحميمة، والقدرة على الإنتاج الملائم، و التوافق الذاتي (Goleman, 1995, pp. 25-40).

هذا وفيما يلي العرض التفصيلي لأبعاد الذكاء الوجداني لـ "جولمان، حيث يتخذ منه الباحث الأساس الذي يعتمد عليه في عرض أبعاد الذكاء الوجداني،ويوضح جدول (١) ملخصاً لهذا النموذج:

١- الواعي بالذات Self – Awareness:

الوعي بالذات هو أساس ثقة الفرد بنفسه، و حسن إدارتها، ومعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديه بشكل موضوعي، واتخاذ هذه المعرفة أساسا لقدراته، حيث يتعرف الفرد على مشاعره في حينها ومراقبتها من وقت لآخر ويسميها التسمية الصحيحة فلا يخلط بين القلق والغضب و الاكتئاب والشعور بالوحدة... الخ وفي ضوء ذلك البعد يمكن تصنيف الأفراد إلى ثلاثة أنماط وهي: نمط لديه وعي بذاته، ويتفهم حالته الوجدانية ويدرك التغير في مزاجه فور حدوثه، ويستطيع الخروج من حالته المزاجية السيئة في وقت مبكر، فهو ذو نظرة متفائلة وموجبة للحياة، ونمط غارق في انفعالاته، ويصعب عليه الخروج منها ومن ثم فهم يتيه ويتسلم لمشاعره بدلا من التصدي لها، فهو ليس لديه وعي كبير بانفعالاته، ونمط متقبل، وهو على الرغم من أن لديه رؤية واضحة عن مشاعره إلا أنه يميل إلى أن يتقبل حالته المزاجية كما هي دون محاولة تغيرها(إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦، ص٩٨).

٢- معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions Generally:

البعد الثاني أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، مثل مشاعر الغضب والقلق بصورة مناسبة، كما يتضمن قدرة الفرد على التخلص من القلق الزائد والاندفاع، والاستثارة السريعة، حيث إن الأفراد الذين يفقدون هذه القدرة غالبا ما يعانون من الأزمات والمحن، بينما الذين يمتلكون هذه القدرة دائما ما يتغلبون على ضغوط الحياة ويفترض جولمان أن بناء هذه القدرة دائما ما يتغلبون على ضغوط الحياة، ويفترض جولمان أن بناء هذه القدرة يعتمد على الوعي بالذات (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠ ، ص٦٨، وريهام محي الدين ، ٢٠٠٥ ، ص٢٩) .

٣- الدافعية Motivation:

دافعيه الذات Self Motivation وتعني توجيه العواطف في خدمة هدف أو تحفيز النفس كما يعني تأجيل الإشباع ووقف أو تأجيل الدوافع التي لا يمكن إشباعها في الوقت الحالي لتحقيق هدف ما، و نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي (زينب رزق، ٢٠٠٣، ص٣٦).

٤- التفهم Empathy:

التفهم أو التعاطف Empathy ويعني قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم وقراءة المشاعر غير المنطوقة للغير والتواصل معهم. ويبنى التفهم على الوعي بالذات، وكلما كنا على وعي بعواطفنا وانفعالاتنا كنا أكثر قراءة لمشاعر الآخرين، إنه الحساسية بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من التناغم الوجداني(بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص٥٦؛ وخالد النجار، ٢٠٠٧، ص٤٣٥).

٥- المهارات الاجتماعية Social Skills:

يُعرّف كل من "كومبس وسلابي" Combs, Slaby(١٩٧٧) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تُعد مقبولة اجتماعياً، أو ذات قيمة، وفي الوقت نفسه تُعد ذات فائدة للآخرين بوجه عام، ويعرفها "رين وماركل" Rinn,Markle(١٩٧٩) بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية، سواء أكانت لفظية أم غير لفظية، يستجيب لها الأفراد في علاقتهم مع الآخرين(كالأقران، والوالدين، والمدرسين، والجيران) كمحكات لمصادر التفاعلات الشخصية، وتمثل هذه المجموعة مقومات التفاعل مع البيئة المحيطة بهم كمكاسب مرغوبة أو غير مرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين(في خالد النجار،٢٠٠٧، ص ٤٢٩).

وفي هذا الصدد أشار جولمان (٢٠٠٠)؛ وبام روبنز، وجان سكوت(٢٠٠٠) إلى المهارات الاجتماعية Social Skills بأنها القدرات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان. كما أنها القدرة على إدارة الانفعالات عند الآخرين هي لب المهارات الاجتماعية، والتي تشير إلى القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلي، وهي تظهر في صور القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم وقيادتهم بشكل فعال.

وفيما يلي جدول (١) يوضح ملخصاً لنموذج "جولمان " للذكاء الوجداني

جدول (١)

ملخصاً لنموذج "جولمان " للذكاء الوجداني

المجالات	وصف المجال	محتوى المجال
الوعي بالذات	وعي الفرد بمشاعره وإدراك انفعالات الذات.	١- إدراك الشعور وفقا لحقيقته. ٢- تمييز المشاعر لحظة بلحظة. ٣- تحقيق الذات واستقلاليتها واحترامها.
معالجة الجوانب الوجدانية	التخلص من الانفعالات السلبية، وتنظيم الذات.	١- التعامل مع المشاعر بشكل صحيح. ٢- القدرة على تهدئة النفس. ٣- القدرة على التخلص من الحزن و الاكتئاب. ٤- القدرة على التخلص من القلق.
الدافعية	تنمية الانفعالات وضبط الدوافع.	١- دعم المشاعر لخدمة هدف معين. ٢- تأجيل الإشباع الفوري وضبط النفس. ٣- التحكم في الاندفاع. ٤- القدرة على الدخول في حالة التدفق.
التفهم	استشعار انفعالات الآخرين وتمييزها.	١- إدراك مشاعر الآخرين إدراكا يتسم بالتعاطف. ٢- التوحد مع الآخر وإدراك انفعالاته. ٣- إدراك ما يريده الآخرون وما يحتاجونه. ٤- الغيرية وإيثار الآخر على النفس.
المهارات الاجتماعية	التعامل مع الآخرين بشكل فعال .	١- المهارة في التعامل مع الآخرين ومشاعرهم ٢- التعامل بسلاسة مع الآخرين . ٣- تحمل المسئولية الاجتماعية. ٤- التمتع بالكفاءة الاجتماعية وإقامة علاقات مثمرة

ملخص من وجهة نظر الباحث.

التعليق على نموذج "جولمان " للذكاء الوجداني:

بالرغم من انتشار آراء "جولمان" عن مفهوم الذكاء الوجداني وشيوعها إلا أنها لاقت كثيراً من الانتقادات، ومنها توسعه في ضم المزيج من السمات الشخصية، الدافعية، والميول إلى ما أسماه "الذكاء الوجداني " واعتباره من الانفعالات، وبسبب بعض المحددات التشريعية لا يمكن التخلص منها بعد سن المراهقة، وبأنه لم يقدم دليلاً علمياً على مصداقية نموذجه ولم تكن لديه أبحاث منشورة في هذا المجال كما هو الحال مع "ماير وزملائه " فقد بنوا أبحاثهم منذ عام ١٩٩٠، كما أنه لم يطور مقياساً يمكن من خلاله التحقق من وجود هذا المفهوم، كما أن جولمان نظر إلى مكونات الذكاء الوجداني كوحدة قابلة للتعلم، إلا أن أصحاب نموذج القدرة يرون أنها كيانات مستقلة.

ويرى إيستن Epstein (١٩٩٨) أن ما نجح فيه جولمان هو تأكيده محدودية القدرات العقلية في النجاح في الحياة، وأن هناك نوعاً آخر من الذكاء يؤدي دوراً لا يقل أهمية عن الذكاء العقلي في النجاح، كالتوافق الانفعالي، والكفاءة الاجتماعية، وبشكل ضمني بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالأنا، كتأجيل الاشباعات وتحمل الإحباط (Epstein ,1998,P.19).

ورغم تباين الاتجاه النظري لكل من جولمان و سالوفي إلا أنهما اتفقا على أن الذكاء الوجداني يشكل مجموعة القدرات والاستعدادات العقلية التي تساعد على التشغيل المعرفي للوجدان. وآيا كان فإن الفضل يعود إلى جولمان Goleman في لفت انتباه العلماء والعامة إلى مفهوم "الذكاء الوجداني "، فقد قدم جولمان وصفا ثريا للمفهوم ومحتوياته وعزز من أهميته وحيوتيه، وأضح أن القدرات العقلية ليس وحدها كافية لنجاح الفرد في مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيلة، وهو ما أسماه بالذكاء الوجداني.

وهكذا فإن الباحث سوف يتبنى وجهة نظر "جولمان" في تناوله لمفهوم الذكاء الوجداني في هذه الدراسة، وفي إعداد المقياس الخاص بالذكاء الوجداني نظراً لشيوع آراء، وشمولها لمجموعة من القدرات العقلية والوجدانية التي يرى الباحث أن لها عظيم الأثر في حياة الفرد النفسية وفي قدرته على التكيف مع متطلبات الحياة ومواجهة الضغوط، ومن ثم يكون عاملاً في تحقيق التوافق النفسي أملاً في الوصول إلى تحقيق درجة من السوية ينعم في ظلها الفرد بالصحة النفسية.

ب-٢) نموذج " ديولكس وهيكس" Dulewicz, Higgs للذكاء الوجداني:

قام كل من ديولكس وهيكس Dulewicz, Higgs (١٩٩٩) يعمل دراسة تحليل محتوى لما يشير له مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين (Cooper, Sawaf, 1997;Gardner, 1990 ;Gardner, Hatch,1989;Goleman, 1995) للوقوف على ما يغنيه هذا المفهوم، وخلصا إلى أن الذكاء الوجداني يشير إلى معرفة مشاعرك، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم، وخلصا إلى أن المفهوم يشمل خمسة مكونات هي: الوعي بالذات(معرفة الفرد لمشاعره، واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة)، وتنظيم الذات(إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه، والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات، استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة، من اجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهداف)، والتعاطف (الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها، وعلى إدارة انفعالات الآخرين)، والمهارات الاجتماعية (قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم، وإظهار الحب والاهتمام لهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض، وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة)(عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص٢٩).

لقد قام كل من ديولكس، وهيربرت Dulewies, Herbert (١٩٩٦) بدراسة تتبعية للتقدم المهني استمرت سبعة أعوام لـ (٧٢) مدير عام شركة بريطانية، هدفت إلى معرفة الكفاءة الوجدانية Emotional Competencies التي تميز المدراء المتميزين في أعمالهم عن بقية المدراء، وكان معيار التميز هو المنصب الحالي ونسبة التقدم الوظيفي، وقاما أيضاً بتطبيق مقياسي K16PFوOPQ للشخصية، ووجدا أن هناك العديد من الارتباطات الجوهرية بين عوامل مقياسي الشخصية المذكورين والكفاءة الوجدانية المستفادة من مسح المهارات الوظيفية Job Competencies Survey، حيث وجد أن هناك (١٦) مهارة انفعالية تميز بين المجموعتين والتي أمكن تصنيفها في ست مهارات عريضة، وهي: الحساسية Sensitivity، والمرونة Resiliencies، والتأثير والقابلية للتكيف Influence And Adaptability، والحسم التوكيدية Decisiveness And Assertiveness، والطاقة والاستقامة Energy And Integrity، والقيادة Leadership (Dulewies, Herbert, 1996, p. 83).

وبناء على هذه النتيجة، قام كل من ديولكس وهيكس Dulewicz, Higgs (١٩٩٩) بتصميم استبانة لقياس الذكاء الوجداني، حسب تعريفهما له، تتكون من (٦٩) بنداً تتوزع على سبعة مقاييس فرعية هي: الوعي بالذات (وعي الفرد بمشاعره، وقدرته على السيطرة عليها، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل)، والمرونة الوجدانية (القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها)، و الدافعية (القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القصير والطويل)، والحساسية (القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات)، والتأثير (القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك)، والحسم (القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات وحشد الجهود لتنفيذها باستخدام المنطق والعاطفة)، والالتزام(القدرة على إظهار التزام بتعهداته وأهدافه المعلنة رغم التحديات وتناسق أفعاله مع أقواله)(ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ٣١).

وتم تجريب الاستبانة على ٢٠٠ مدير، حيث إن عوامل ثبات المقاييس الفرعية للاستبانة (ألفا) تتراوح ما بين ٠,٥٦ و ٠,٧٧ ، وتراوح الثبات بطريقة التجزئة التصنيفية (كيودر رتشالردسون) بين ٠,٥٢ و ٠,٧١ ، كما أبرز مصمما المقياس أدله تظهر صدقة البنائي ، بربطه باستبيانات أخرى ، مثل : عوامل الشخصية الستة عشر 16PFZ ، واستبيان الشخصية المهنية OPQ. كما أن صدق الاستبانة في التنبؤ بالمهارات الوجدانية حسب تقييم الرؤساء في العمل هو ٠,٤٩ ووجد أن ٢٧% من التباين في النجاح يمكن التنبؤ به من خلال مقياس الذكاء الفعلي ، و١٦% من خلال مهارات إدارية كالتفويض وتقييم الأداء، ٣٦% من خلال مهارات انفعالية ، غير أنه مرة أخرى يمكن ملاحظة توسع المفهوم ليشمل جوانب غير معرفية، كالشخصية، والمهارات الاجتماعية،و الدافعية،وغيرها. لكن مما يميز نموذج "ديولكس وهيكس"عن غيره من النماذج الأخرى هو محاولته إسقاط مفهوم الذكاء الوجداني وتطبيقاته العملية على الميدان الصناعي والتنظيمي (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ص ٣١-٣٢؛ وعثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص ص ٣٠-٣١).

التعليق على نموذج ديولكس وهيكس" للذكاء الوجداني:

يلاحظ من عرض كل من "ديولكس وهيكس " أن مفهوم الذكاء الوجداني ينطوي على مجموعة من القدرات التي من الممكن أن تترجم في الواقع إلى كفاءة Competencies، فذكاؤنا الوجداني يشير إلى قدراتنا الكامنة على تعلم تلك القدرات الفرعية، أما الكفاءة الوجدانية Emotional Competencies فتشير إلى القدر الذي استطعنا نقله من قدراتنا الكامنة إلى سلوك ملموس في حياتنا، فالسيطرة على انفعالاتنا مثلاً هي مهارات انفعالية تستند إلى بعد تنظيم الذات، والإقناع والقيادة تستند إلى التفهم، أي أن المهارات الوجدانية هي الجزء الظاهر من ذكائنا الوجداني إذا صح التعبير، فهو يعكس جانباً سلوكياً يمكن ملاحظته ورصده، فهل ما حققه الفرد من مهارة ومعرفة وتعلم في المجال الوجداني Emotional Achievement وصل به إلى المستوى المطلوب تحقيقه لأداء مهمة أو عمل ما بصورة متميزة ؟ بلا شك، فإن تناول مفهوم الذكاء الوجداني من زاوية المهارات الوجدانية له تطبيقاته المفيدة في المجال التنظيمي والتربوي.

وفيما يلي جدول (٢) يوضح ملخصاً لنموذج "ديولكس وهيكس " للذكاء الوجداني.

جدول (٢)

ملخصاً لنموذج "ديولكس وهيكس " Dulewicz, Higgs

المكون	وصفه	محتواه
الوعي بالذات	معرفة الفرد لمشاعره	١- التعرف على المشاعر الذاتية بوضوح. ٢- استخدام هذه المشاعر في الوصول إلى قرارات سليمة. ٣- السيطرة على هذه المشاعر بشكل سليم. ٤- إدارة الانفاعلات الذاتية في مجال العمل بشكل صحيح.
تنظيم الذات	إدارة الفرد لانفعالاته بشكل صحيح	١- إدارة الانفعالات الذاتية بشكل فعال. ٢- القدرة على تأجيل إشباع الحاجات. ٣- القدرة على التوافق.
حفز الذات	استخدام الفرد لقيمه من أجل تحقيق أهدافه	١- القدرة على حفز الذات لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة. ٢- القدرة على التمسك ببناء قيمي يوجه لتحقيق الرغبات.
التعاطف	فهم مشاعر الآخرين	١- القدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين ومراعاتها. ٢- القدرة على إدارة انفعالات الآخرين. ٣- القدرة على فهم احتياجات ورغبات الآخرين. ٤- القدرة على التوحد مع الآخر وفهم مشاعره.
المهارات الاجتماعية	إقامة علاقات مع الآخرين	١- القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم ٢- إقامة شبكة علاقات اجتماعية فعالة. ٣- الالتزام بالأقوال والأفعال الذاتية. ٤- الوصول إلى أنسب القرارات والالتزام بها .

ملخص من وجهة نظر الباحث.

ب-٣) نموذج "شابيرو" للذكاء الوجداني:

أشار شابيرو (٢٠٠١) إلى أن بداية استخدام تعبير "الذكاء الوجداني " لأول مرة علم (١٩٩٠) من قبل علماء النفس، مثل بيتر و سالوفي بجامعة هارفارد، وجون ماير بجامعة نيو نيوهامشير.، وقد تم استخدام هذا التعبير لوصف الخواص الوجدانية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح، ويمكن أن تشمل هذه الخواص ما يأتي:(التفهم – ضبط النزعات أو المزاج – تحقيق محبة الآخرين – المثابرة أو الإصرار – التعبير عن مشاعر أو الأحاسيس وفهمها – الاستقلالية – القابلية للتكيف - حل المشكلات بين الأشخاص – المودة أو الود – الاحترام)، كذلك أشار إلى أن لكتاب " دانييل جولمان " الصادر عام (١٩٩٥) بعنوان " الذكاء الوجداني "، والذي كان من أكثر الكتب رواجاً في تلك الفترة الفضل في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس. كما أشار "شابيرو " لأهمية الذكاء الوجداني حيث يبدأ الاهتمام بالمضمون المتعلق به لتنشئة أو تربية الأطفال وتعليمهم، ولكنه يمتد أيضاً – من حيث أهميته – إلى أماكن العمل، بل وإلى العلاقات البشرية والمساعي بشكل واقعي. ولقد كان تركيزه الأساسي على دور الذكاء الوجداني في تربية النشء وكيفية تدريب الوالدين على برامج تساعدهم على رفع مهاراته لدى الأبناء، حيث أثبتت الدراسات أن نفس مهارات الذكاء الوجداني التي يدركها الوالدان لطفلهما كإصراره على التعلم والتي يلاحظها مدرسه عليه محببة إلى أصدقائه عند ممارسة نشاطه في الملعب تظهر أنها ستعينه من الآن وحتى بلوغه سن العشرين، سواء في دراسته أو في مهام وظيفته أو زواجه(في ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ص٣٢-٣٣).

أبعاد الذكاء الوجداني لدى شابيرو:

أشار "شابيرو" (٢٠٠٣) إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات الوجدانية والاجتماعية والعقلية، وقدمها في صورة ستة أبعاد للذكاء الوجداني هي (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ص٢٥٠-٢٥٣):

١ - العواطف الأخلاقية:

إن التطور الأخلاقي الناجح يعني توافر العواطف والسلوكيات التي تعكس الاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين بالأفكار السليمة، وتكوين السلوكيات المطلوبة للأعمال الخيرية والتسامح، والرغبة في إتباع النظم والقوانين الاجتماعية.

٢ - المهارات الفكرية:

يرى "شابيرو" أن تتمتع الإنسان ببعض المهارات الفكرية تساعده في التوافق مع كافة مجالات حياته ومواجهة المشكلات المختلفة، فنجد مثلاً أن تمتع الشخص بالتفكير يساعدنا على رؤية العالم على ما هو عليه في واقع الأمر، واتخاذ القرارات، وأتباع السلوكيات المناسبة أو هو عكس خداع النفس، وكذلك التفاؤل حيث ينتج التفاؤل عن التفكير الواقعي وكذلك الظروف التي تتهيأ للفرد لمواجهة المشكلات بما يتلاءم مع مرحلته العمرية.

٣ - حل المشكلات:

يجب أن يكون التدريب على حل المشكلات منذ المراحل الأولى في كل خبرة تتهيأ له لحل المشكلات، بحيث يلجأ لاستخدام هذا المخزون في حل المشكلات المستقبلية، مع الإشارة إلى أن مواجهة أي مشكلة تتضمن (تحديد المشكلة – التفكير في أكثر من حل – مقارنة الحلول بعضها ببعض – اختيار أفضل الحلول – ومناقشة الحل الذي تم التوصل له ومناقشة التعديلات اللازمة)، كما ينبغي تعلم لغة حل المشكلات – أي طريقة التعبير عنها – بدلا من التصرف السريع حيالها أو الانزواء والعبوس وكذلك التدريب على طرح الحلول وكيفية التركيز على الحلول أكثر من المشكلة ذاتها.

٤ - المهارات الاجتماعية:

ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع عالمه الاجتماعي، والقدرة على إدراك وتفسير والاستجابة للأحداث بالطريقة التي تناسب المواقف الاجتماعية، وإمكانية تحكيم عقله في ضرورة المواءمة بين احتياجاته وتوقعاته، واحتياجات وتوقعات الآخرين، ويحتاج الفرد لتنمية المهارات الاجتماعية إلى أن يتدرب على مهارات التخاطب وهي (تتضمن المشاركة في المعلومات الشخصية – توجيه الأسئلة إلى الآخرين – إظهار الاهتمام والقبول) التي تساعده على التعامل مع الأفراد والجماعات. وكذلك روح الدعابة فتمتع الفرد بها يساعده في التعايش مع الآخرين، والتغلب على اكبر عدد من المشكلات، كما تؤدي القدرة على تكوين صداقات والتصرف داخل الجماعة دوراً هاماً في اكتساب الفرد مزيداً من المهارات الاجتماعية الناجحة.

٥ - الدوافع الذاتية ومهارات الإنجاز (تحقيق الهدف):

ويشير هذا إلى أن الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي تتوافر لديهم الرغبة والإدارة لمواجهة العوائق وتخطيها، حيث يترادف مفهوم الدافع الذاتي مع العمل الجاد، والعمل الجاد هو الوسيلة إلى النجاح والرضاء النفسي.

٦ - التفهم:

هو القدرة على فهم عواطفنا والتفكير فيها، وينبغي أن يكتسب الفرد القدرة على التعبير عن أحاسيسه بالكلام كوسيلة للتعامل مع صراعاته واهتماماته وإشباع حاجاته، وكذلك اكتساب مهارات الاستماع الجيد لتساعده على تنمية العلاقات التي يحقق من خلالها المتعة الوجدانية.

ب-٤) نموذج "بار – أون" Bar-On " للذكاء الوجداني:

يُعد نموذج بار- أون Bar-On للذكاء الوجداني أحد النماذج المختلطة التي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة، مثل: الدافع، وحالات الإدراك(مثل حالة التدفق والنشاط الاجتماعي). فقد قدم بار– أون Bar-On نموذجه هذا لأول مرة عام (1997) مفترضاً أن الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء الممكن (الاستعداد) وليس بالأداء الفعلي. ويري بار – أون Bar-On(١٩٩٧) أن الذكاء الوجداني يضم منظومة متعددة من العوامل غير المعرفية من المهارات و الكفاءات الشخصية والاجتماعية المترابطة معاً، والتي تساعد على مواجهة المتطلبات الحياتية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها. وأن هذه الكفاءات والمهارات هي مركبات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفس إكلينيكي و نتيجة لخبراته الإكلينيكية الطويلة و بحوثه و دراساته التي بدأت منذ عام (١٩٨٠) (إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦، ص١٠٠؛ وهبة الله أبو النيل، ٢٠٠٨، ص ٥٨).

ويتكون نموذج الذكاء الوجداني لدى بار – أون Bar – On (1997) من منظورين مختلفين أحدهما منظومي و الآخر طبوغرافي، نعرض لهما فيما يلي (Bar-on, 1997, pp. 6 -8):

١- المنظور المنظومي Systematic Perspective:

ويتضمن مجموعة من العوامل المتشابهة المنتظمة منطقياً معاً داخل مجموعة واحدة (مثل: العلاقات الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية، والتفهم، وجميعها جزء من مجموعة من المكونات المنتظمة المرتبطة بالمهارات الاجتماعية والتي تمثل مجموعة من المكونات المنتظمة المرتبطة بالمهارات الاجتماعية والتي تمثل مجموعة من المكونات الاجتماعية) وذلك كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣) الترتيب المنظومي لعوامل مكونات الذكاء الوجداني

١- المكونات الشخصية (الذكاء الشخصي): الوعي بالذات، تقدير الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية، التوكيدية
٢- المكونات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي): التفهم، العلاقات الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية
٣- مكونات التكيف: حل المشكلات، إدراك الواقع، المرونة
٤- مكونات إدارة الضغوط: تحمل الضغوط، ضبط الاندفاع
٥- مكونات المزاج العام: السعادة، التفاؤل

٢- المنظور الطوبوغرافي Topographic Perspective:

ويتضمن مجموعة من المكونات العاملية للذكاء الوجداني طبقاً للترتيب بدءاً من "العوامل الأساسية أو الأولية " حتى " العوامل الناتجة أو في أعلى الترتيب والتي ترتبط بمجموعة العوامل المساندة أو الثانوية " والترتيب الطوبوغرافي للعوامل، وذلك كما هو موضح في جدول (٤):

جدول(٤)

الترتيب الطوبوغرافي لعوامل مكونات الذكاء الوجداني

١- العوامل الجوهرية (الأساسية) Core Factors: الوعي بالذات – التفهم – التوكيدية – إدراك الواقع – ضبط الاندفاع
٢- العوامل المساعدة (المساندة) Supporting Factors: تقدير الذات– الاستقلالية – المسئولية الاجتماعية– التفاؤل – تحمل الضغوط –المرونة
٣- العوامل المحصلة (الناتجة) Resultant Factors: حل المشكلات – العلاقات الاجتماعية – تحقيق الذات – السعادة

يَعتقد "بار – أون" Bar – On أن أهم ثلاثة عوامل أساسية في الذكاء الوجداني هي: (الوعي بالذات) ويقصد به قدرة على إدراك وفهم انفعالاته ومزاجه ومشاعره الشخصية، و(التوكيدية) ويقصد بها قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته ومشاعره، و(التفهم) ويقصد به قدرة الفرد على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين، وبالإضافة للعوامل الأساسية فهناك عامل لا يقل أهمية عنها بالنسبة للذكاء الوجداني وهو (إدراك الواقع) ويقصد به قدرة الفرد على تمييز مشاعره وأفكاره ومعتقداته من خلال اختبار مدى التماثل بين ما يمثل خبرة ذاتية للفرد وبين الحقائق الموضوعية)، وكذلك (ضبط الاندفاع) ويعني قدرة الفرد على ضبط مشاعره واندفاعاته.وهذه العوامل الأساسية تؤدي للعوامل الناتجة، مثل (حل المشكلات) ويقصد بها قدرة الفرد على إدراك وتعريف المشكلات وإيجاد وتنفيذ الحلول الفعالة، و(العلاقات الاجتماعية) ويقصد بها قدرة الفرد على إقامة علاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، على أن تتميز بمشاعر وجدانية حميمة، و(تحقيق الذات) يخلق الشعور بالسعادة والتي تعني قدرة الفرد على الشعور بالاطمئنان والرضا مع الفرد ذاته ومع الآخرين وأن يتمتع بالحياة (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص٣٧؛ وعبد العال عجوة، ٢٠٠٢، ص ص٢٧٨-٢٧٩؛ محمد فراج، ٢٠٠٥، ص ص١١٦-١١٧).

ب- ٥) نموذج "كوبر وسواف" Cooper, Sawaf للذكاء الوجداني:

عرف "كوبر وسواف" Cooper, Sawaf (١٩٩٧)الذكاء الوجداني بأنه:القدرة على الإحساس بقوة الانفعالات كمصدر للطاقة وللمعلومات والصدق والابتكارية والاتصال، وأيضا فهم الانفعالات واستخدام هذه القوة بشكل فعال، ويتكون النموذج من الأبعاد الآتية(زينب رزق، ٢٠٠٣، ص٤٠):

١- التراث الوجداني Emotional Literary، والذي يشير إلى بناء مجموعة مفيدة وواضحة من المفردات الانفعالية من أجل تكوين المعلومات الوجدانية والتعرف على الحكمة الملازمة للمشاعر واحترامها وتقديرها.

٢- الفعالية الوجدانية Emotional Efficacy، وتشير إلى الصدق كأحد الخصائص الرئيسية في الفعالية الوجدانية وتتضمن الانفعال والمرونة وسهولة التكيف والتجديد والقلق البناء.

٣- العمق الوجداني Emotional Depth، وهو العامل المسئول عن الدافعية وتطوير الإمكانيات الفريدة والأهداف التي تحدد المصير وزيادة التأثير، حيث إن الانفعالات هي تيارات من الطاقة تنبثق عندنا وتنشط قيمنا وتشكل إدراكاتنا وسلوكياتنا التي تؤثر بدورها في الآخرين.

٤- الكيمياء الوجدانية Emotional Alchemy، وتعني التحول الوجداني من الصورة الضعيفة إلى أقوى صورة ممكنة، حيث نصبح أكثر حيوية وفاعلية وصدقا في علاقاتنا، فهي خليط من القوى التي تمكننا من اكتشاف الفرص المبتكرة وتحويل الأفكار الضعيفة على أخرى قوية.

ب- ٦) نموذج "ديوليفيتش وهيجز" Dulewicz, Higgs للذكاء الوجداني:

قام كل من "ديوليفيتش وهيجز" Dulewicz, Higgs (١٩٩٩) بتعريف الذكاء الوجداني والذي يشير إلى معرفة مشاعرك وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلي علاقة ناجحة معهم كما يشير إلى أن هناك خمس مكونات للذكاء الوجداني هي(عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ص ص٢٩ – ٣١):

١- الوعي بالذات. ٢- تنظيم الذات. ٣- حفز الذات. ٤- التعاطف.

٥- المهارات الاجتماعية.

يلاحظ من نموذج ديوليفيتش وهيجز أن مفهوم الذكاء الوجداني لديهم ينطوي على مجموعة من القدرات التي من الممكن أن تترجم في الواقع إلى كفاءات، فذكاؤنا الوجداني يشير إلى قدراتنا الكامنة على تعلم تلك القدرات الفرعية. أما الكفاءة الوجدانية فتشير إلى القدر الذي استطعنا نقله من قدراتنا إلى سلوك ملموس في حياتنا، فالمهارات الوجدانية هي الجزء الظاهر من نكائنا الوجداني، حيث يعكس جانباً سلوكياً يمكن ملاحظته ورصده.

ب-٧) نموذج "جوزيف فورجاس" Forgas, J. للذكاء الوجداني:

قدم "جوزيف فورجاس" Forgas, J. نموذجاً للذكاء الوجداني ضمن اتجاه منظور تجهيز المعلومات محددا فيه الظروف البيئية التي تساعد على نمو ونشأة الذكاء الوجداني. وقد أسماه نموذج التأثير الوجداني The Affect Infusion Model، وأشار على أن الأفراد الأنكياء وجدانيا لابد أن يكونوا في البداية على وعي بأثر الوجدان والحالة الانفعالية على كل من التفكير والذاكرة والسلوك، كما أشار إلى أن هناك نوعين من المشاعر يمكن أن يؤثرا في الذكاء الوجداني وهما المشاعر السلبية والمشاعر الإيجابية، حيث تساعد المشاعر الإيجابية على الاسترخاء الفكري والسماح للأفكار بان تنطلق في حرية وأن تتفاعل بشكل يتسم بالمرونة على عكس المشاعر السلبية، وبالمثل تتأثر الذاكرة بالمشاعر الإيجابية بشكل إيجابي وطردي، فكلما كان الموقف الذي يخبره الفرد مشبعا بالمشاعر الإيجابية زاد من قدرة الذاكرة على البحث عن المعلومات واستدعائها من مخازنها المختلفة، راجعا ذلك إلى أن المشاعر مهما كان نوعها تصبغ ما يرتبط بها بنوعها ن فإذا ما مر الفرد بمشاعر سلبية تصبغ كل ما يرابط بهذه المشاعر من معلومات بنفس الصبغة، مما يؤثر أيضا على أحكام الفرد في الأمور وفي محتوى تفكيره، وبالتالي تتأثر استجابته(Forgas, J., 2000, p. 22).

وقد أطلق "جوزيف فورجاس" Forgas, J. مصطلح التجهيز الوجداني Affective Processing على تلك العمليات التي يوم بها الفرد بشكل إرادي ليرسل وليفهم وليحول مشاعره في الاتجاه الذي يؤثر إيجابيا على التفكير خاصة في المواقف الاجتماعية، وأشار إلى أن المعالجة الوجدانية تمثل صيغا مركبة ومعقدة لكي يتعلمها الفرد، وتتطلب أن تقدم في شكل إرشادات وتعليمات منذ المواقف الاجتماعية البسيطة ومنذ شعور الفرد بالمشاعر البسيطة غير المركبة، كما أن القدرة على التحكم في المشاعر وإداراتها تسمح للفرد بأن يمارس التفكير في الزمن الأمثل ويقوم بإجراء العمليات المعرفية بإتقان ودقة، وذلك يمكنه من استكشاف جوانب الموقف للوصول إلى أساليب جديدة لحل الموقف، على الرغم من أن المشاعر السلبية أحيانا ما تؤدي إلى رؤية جوانب الضعف الموجودة في الموقف، ونلاحظ ما لا يمكن ملاحظته في حالة المشاعر الإيجابية(Forgas, J., 2000, pp. 23-25).

التعليق العام على نماذج الذكاء الوجداني:

من خلال العرض السابق لنماذج الذكاء الوجداني، يوجز الباحث تقويم نظرية الذكاء الوجداني في النقاط التالية:

١- شبه كثير من الباحثين الظروف التي ظهرت فيها نظرية الذكاء الوجداني، وكل ما أحيطت به من اختلافات وهجوم، بتلك الظروف التي تعرض لها سيمون بينه مُنذ أن بدأ محولاته الأولى في تصميم أول مقياس للذكاء وأن هذا الأمر قد استغرق سنوات طويلة نضجت معها محاولاته ومحاولات مريديه، على الرغم من شدة الهجوم الذي تعرض له في ذلك الوقت، بل هناك من يرى أن نفس الانتقادات تكاد تتكرر بحرفيتها، وكأن الزمن يعيد نفسه في مواجهة كل جديد.

٢- شهد ميلاد النظرية اختلافاً جوهرياً في جوهر الطرح الذي قدم للمفهوم، حيث قدم دانييل جولمان، ديولكس وهيكس، شابيرو، بار- أون وغيرهم مفهوم الذكاء الوجداني بوصفه سمة من سمات الشخصية، بينما قدم مفهوم الذكاء الوجداني كل من جون ماير، وبيتر سالوفي، و لندا إلدر وغيرهم المفهوم بوصفه قدرة عقلية، بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وبكل ما يترتب عليها من ضوابط وإجراءات منهجية صارمة، الأمر الذي أدى إلى قيام كثير من الباحثين بالتحقق من موقف الفريقين، فزادت مساحة الاختلاف على جدوى وصلاحية ومستقبل المفهوم.

٣- انحصرت الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني- بوصفه سمة- على مجموعة من الاستبيانات، مثل استبيان بار- أون وغيره من الاستبيانات التي تقوم على تصور مؤداه أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والمهارات غير المعرفية، بينما يتفق أصحاب النظر للذكاء الوجداني بوصفه قدرة على ضرورة قياس الذكاء الوجداني كنوع من أنواع الذكاء بمقاييس موضوعية تعتمد على الأداء. وتعتبر أنشط نظريات الذكاء الوجداني من الناحية العلمية النظرية والتي تنظر عموماً إلى الذكاء الوجداني على أنه متعلم ويمكن تنميته).

٤- يرى الباحث أن جوهر مشكلة قياس مفهوم الذكاء الوجداني تجلى في كيفية الوصول إلى المعيار الذي يمكن أن يصحح به مقياس الذكاء الوجداني، وهو أمر يحتاج بالضرورة إلى إيضاح، لأنها إشكالية متمايزة في تاريخ القياس النفسي بالنسبة لمختلف القدرات العقلية والسمات الشخصية، والتي يمكن التعبير عنها من خلال طرح التساؤل التالي: كيف يمكن تحديد الإجابة المعيارية التي تعبر عن أعلى درجات النضج في الذكاء الوجداني ؟ ومن ثم كيف يمكن وضع معيار تصحيح مقياس الذكاء الوجداني ؟ فتعريف الذكاء الوجداني بوصفه قدرة يقوم على وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العقلية والجوانب الوجدانية، وعند القياس لابد من أن تكون هناك إجابة واحدة فقط مناسبة تعبر عن الذكاء الوجداني، وهذا الأمر قد يكون من السهل تطبيقه على القدرات العقلية التقليدية (القدرة العددية، اللغوية، والميكانيكية) ولكن الأمر مع قدرة مثل الذكاء الوجداني، يتطلب ليس اختبار الإجابة الصحيحة المطلقة والوحيدة من بين مجموعة من الإجابات، ولكن اختبار الإجابة الأنسب أو الأكثر فاعلية من بين عدة بدائل. وبمزيد من الإيضاح فإن المشكلة تكمن في كيفية تحديد الإجابة الأنسب للموقف التي تجسد إدراك وفهم وتيسير وإدارة الوجدان، تلك الإجابة التي تجسد كل هذه العمليات على النحو الأمثل في موقف واحد. ويعترف ماير و سالوفي وكاروسو بأن ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف والحالة المزاجية للفرد تحدد ما هو الاختيار الأمثل للموقف، ومن ثم ليس هناك إجابة صحيحة مطلقة، ولكن كلما كانت عناصر الموقف واضحة للفرد، كان أقدر على تحديد الخيار الأنسب، وقد لجأ ماير و سالوفي وكاروسو إلى ما يسمى بمعيار الخبراء، بمعنى أن الاختيار الأنسب للعبارة هو ما اتفق عليه الخبراء، وحظي بالأغلبية العظمى بين الإجابات الأخرى. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن مقاييس الذكاء الوجداني قد استندت إلى هذا المعيار في تحديد الإجابات التي تحصل على أعلى درجة تعبر عن الذكاء الوجداني ومن بينها الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

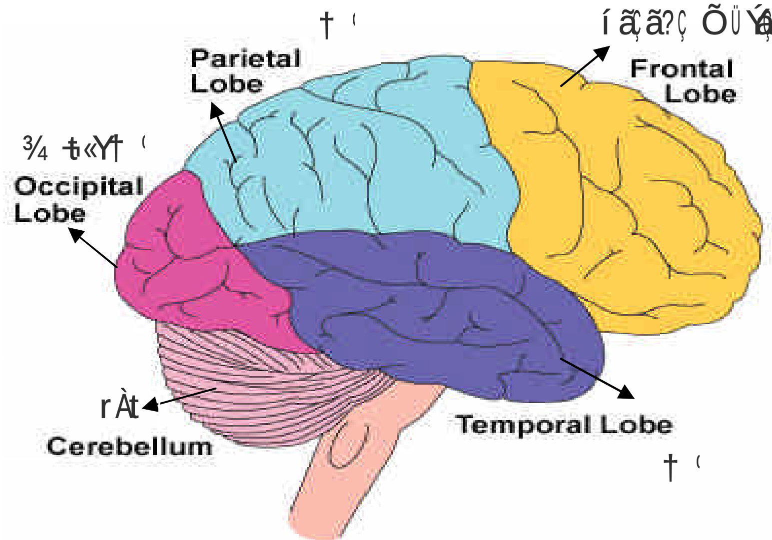
ويتبنى الباحث وجهة نظر جولمان في الذكاء الوجداني حيث يرى أن الذكاء الوجداني يغطى مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة والقدرة على مواجهة ضغوطها كما تؤثر مباشرا على حالته النفسية العامة.

الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني

أولاً : التشريح الأساسي للمخ

إن حجم المخ في الإنسان كبير نسبياً مقارنة بحجم الجسم، حيث إنه يزن حوالي ثلاثة أرطال (١٣٠٠-١٤٠٠ جرام). على النقيض فإن مخ حوت العنبر يزن حوالي سبعة عشر رطلاً (٧٨٠٠ جرام)، كما أن مخ الدولفين يزن حوالي أربعة أرطال، ومخ الكلب الأليف يزن حوالي (٧٢ جرام). فحجم مخ الإنسان مثل حجم ثمرة "جريب فروت " كبيرة، وتلك الأعجوبة التي تزن ثلاثة أرطال يتألف معظمه من الماء (٧٨%) والقليل من الدهون (١٠%) وبروتين أقل(٨%). فأكبر جزء من المخ مكتمل النمو يسمى جسم المخ (٨٠%) ويحتوي على بلايين الخلايا العصبية ومقسم إلى فصين حيث يتحكم الجانب الأيمن من الدماغ في الجانب الأيسر من الجسم والعكس بالعكس، والدماغ هو الجزء المسئول عن التفكير المركب ووظائف اتخاذ القرار. كما أنها تعتبر بمثابة غرفة العمليات القيادية التي ترد إليها المعلومات والأخبار (نايف معروف، ١٩٩٥، ص١٨٦؛ وإيرك جينسن، ٢٠٠٧، ص٣٢).

فالدماغ –تشريحاً- عبارة عن كتلة طرية ذات لون رمادي مائل إلى الحُمرة تشبه المطاط في ملمسها، مغلف بثلاثة أغشية، منها غشاء خارجي يتميز بالصلابة في داخل وعاء عظمي سميك الجدار، ويتكون الدماغ من أربعة مناطق أساسية تسمى الفصوص: الفص الأمامي **Frontal Lobe**، والفص الخلفي **Occipital Lobe**، والفص الصدغي **Temporal Lobe**، والفص الجداري **Parietal Lobe** (انظر الشكل(٣)). يقع الفص الأمامي **Frontal Lobe** في منتصف الجبهة وهو مسئول عن الأفعال الإرادية مثل إصدار الأحكام والإبداع وحل المشكلات والتخطيط، أما الفص الخلفي **Occipital Lobe** فيقع في منتصف مؤخرة المخ وهو المسئول بشكل أساسي عن حاسة الرؤية، بينما يقع الفص الصدغي **Temporal Lobe** فوق وحول الأذنين وهو المسئول بشكل أساسي عن السمع والذاكرة والمعنى واللغة، أما الفص الجداري **Parietal Lobe** فيقع أعلى منطقة خلف المخ ومهامه تشمل استيعاب الوظائف المتعلقة بالحواس واللغة. ولكن على الرغم من هذا التقسيم إلا أن هناك تبادلاً وتداخلاً بين وظائف تلك الفصوص، ويتحكم المخيخ **Cerebellum** في التناسق و التوازن الحركي و تناسق حركة العضلات الإرادية (إيرك جينسن، ٢٠٠٧، ص٣١).



شكل (٣)

المناطق أساسية للدماغ (فصوص الدماغ)

ثانياً: الذكاء الوجداني ومراكز المخ

إن الذكاء الوجداني ليس مجرد مفهوم نظري يَعتمد على تطبيق اختبارات أو وضع نظريات ولكنه قدرة يتحكم فيها جزء معين في المخ، وذلك مثل العديد من القدرات العقلية كالذاكرة أو الانتباه. فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى الارتباط بين الجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان وما لها من تطبيقات تربوية هامة. لذلك فعلى التربويين أن يطوروا معرفتهم بالجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان(الانفعال) حتى يتمكنوا من تطبيقها في التربية. فقد أكد "جولمان" أنه يجب على المربيين أن يضعوا في اعتبارهم أن يعلموا التلاميذ بطريقة مختلفة من أجل الذكاء الوجداني الذي تختص به مراكز مختلفة من المخ.كما تشير الدراسات على أن المنظومة الوجدانية منظومة مركبة شديدة التغير وهي تحدد المعالم الأساسية للشخصية في وقت مبكر. فعدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز الوجدانية للمخ إلى المركز المنطقية تفوق تلك التي تسير في الاتجاه العكسي. لذلك فالانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية)(في ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص٤٢؛ وسحر علام، ٢٠٠١، ص٥٧).

١ ـ الجزئيات الناقلة للانفعالات (البيتيدات):

Molecular Messengers of Emotion (Peptides):

يتضح تأثير الجزيئات البيتيد Peptide Molecules مثل (الكورتيزول، والاندروفينات) على سلوك التلميذ داخل الفصل حين يشعر بتهديد أو خطر فإن هذا الشعور يثير استجابة الخطر، وهنا يتم إفراز الكورتيزول التي تفرز الغدد الأدرينالين فتنشط الاستجابة الدفاعية الهامة في المخ والجسم لتتناسب مع شدة الخطر والمعدلات المرتفعة من الكورتيزول يمكن أن تؤدي إلى إتلاف الوصلات العصبية في قرن آمون ذلك الجزء من المخ الذي يرتبط بالتعلم والتذكر. أما الجانب الإيجابي فيتمثل في أن الأندروفينات والتي تتحكم في الانفعالات على متصل(الألم – السعادة) فإنها تزيد من شعور السعادة وتخفف من الشعور بالألم - ويمكن رفع معدل الأندروفينات بالتدريبات الرياضية والعلاقات الاجتماعية، وهي تجعلنا نشعر باتجاه إيجابي نحو أنفسنا ونحو الآخرين (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص١٩٢).

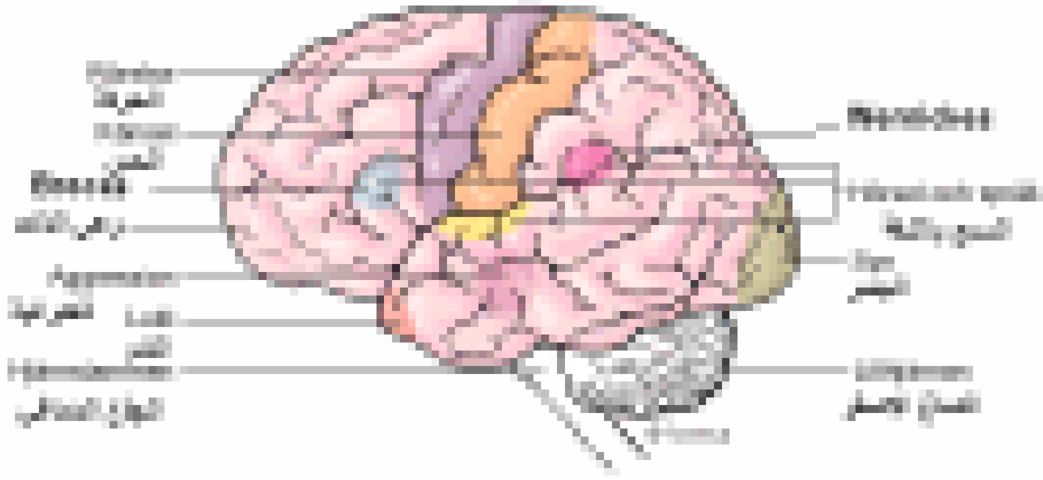
٢ ـ منظمات الانفعال The Emotion Regulators:

يقوم الجهاز المناعي والغدد الصماء بدور أساسي في تنظيم الانفعال ويشترك معها في هذه الوظيفة جذع المخ Brain Stem (وهو يقع في قاعدة المخ وهو المسئول عن ردود الأفعال الانفعالية)، الجهاز اللمبي الطرفي Limbic Systemالمحيط به إذ يقومان بالوظائف الداخلية التي تحافظ على حياة الإنسان كتنظيم التنفس وتنظيم الانفعال. أما القشرة المخية Cortex التي تنظم الوظائف الأعلى فهي مسئولة عن الوظائف الخارجية أي التفاعل مع العالم الخارجي.

وفيما يلي عرض مفصل للأجزاء التي لها دور هام في عملية تنظيم الانفعالات:

٢ ـأ) جذع المخ والجهاز اللمبي الطرفي The Brain Stem and Limbic System:

ينقسم جذع المخ Brain Stem إلى ثلاثة أجزاء هما:(منطقة النخاع المستطيل Medulla) وهى منطقة لا يتجاوز حجمها بوصة واحدة عند التقاء جذع المخ بالحبل الشوكي Spinal cord، وتتحكم في الوظائف الأساسية للحياة مثل: التنفس، وسرعة دقات القلب، والتحكم في ضغط الدم، وكذلك الكلام والغناء والبلع. و(منطقة الجسر Pons) وتقع فوق منطقة النخاع مباشرة وترتبط بين النصفين الكرويين للمخ والمخيخ، ولها بعض السيطرة على التنفس، و(منطقة الدماغ الأوسط Midbrain) وهي أصغر أجزاء جذع المخ التي تساعد في السيطرة على الوظائف الحسية والحركية مثل حركة العين والتنسيق بين ردود الفعل السمعية والبصرية. أنظر شكل(٤) (أسعد السحمراني، وأحمد كنعان، ٢٠٠٥، ص٥٦).



شكل (٤)

جذع المخ والجهاز اللمبي الطرفي

و يرتبط جذع المخ Brain Stem والجهاز اللمبي الطرفي Limbic System ارتباطاً شديداً في حلقات دائرية بأعضاء الجسم وأجهزته المختلفة، ويتصف كلاهما ببطء الاستجابة التي تنظم وظائف الجسم الأساسية، ويحمل جهاز اللمبي الطرفي Limbic System مستقبلات الجزيئات الكيميائية، وينظم التكوين الشبكي الموجودة في قمة جذع المخ Brain Stem المعلومات الحسية الواردة ليشكل مستوى الانتباه. ويتميز الجهاز اللمبي الطرفي بقوة كافية تجعله يفوق كلا من التفكير المنطقي ونماذج الاستجابة الطبيعية لجذع المخ Brain Stem (عبد الهادي مصباح، ٢٠٠٦، ص ص١٥٦-١٥٧). ويتكون الجهاز اللمبي الطرفي الذي يعالج أو ينظم الانفعالات والذاكرة من: اللوزة Amygdala، قرن آمون Hippocampus، المهاد الثلاموس Thalamus، ما تحت المهاد الهيبوثلاموس Hypothalamus، أنظر شكل(٥). وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأجزاء:

أ-١) اللوزة Amygdala Complex:

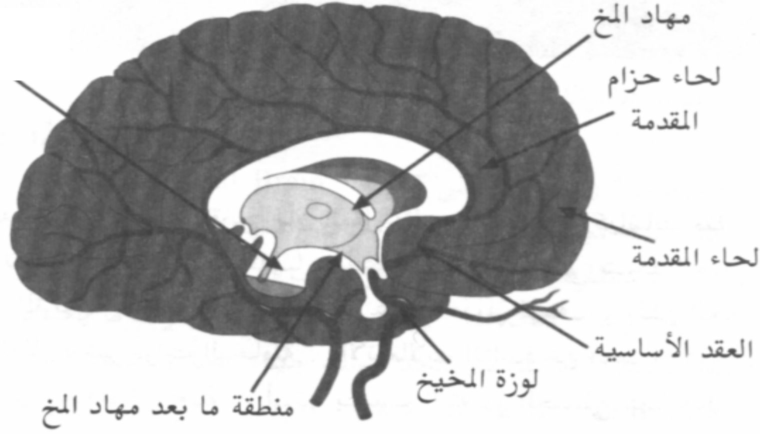
إن النتوء اللوزي أو الأميجدالا Amygdala في مخ الإنسان (وهي كلمة مأخوذة من الكلمة اليونانية almond) تبدو على شكل لوزة تتكون من تراكيب متداخلة تقع أعلى جذع المخ بالقرب من قاعدة الدائرة الحوفية. وفي المخ (أميجدالتان) كامنتان، واحدة في كل جانب من جانبي المخ في اتجاه طرفي الجمجمة وتصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية (كالجهاز التنفسي والجهاز الدوري) كما تتصل اللوزة اتصالاً قويا بمعظم مناطق المخ. حيث أشار "جولمان" إلى أن في حالة انفصال الأميجدالا Amygdala عن بقية أجزاء المخ، تكون النتيجة عجزاً هائلاً عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية، وهى الحالة التي يطلق عليها أحياناً (العمى الوجداني)(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٣٣؛ وعبد الهادي مصباح، ٢٠٠٦، ص١٨٥).

أ-٢) قرن آمون(فرس البحر) Hippocampus:

إن قرن آمون(فرس البحر) هو المكان المخصص في المخ للاحتفاظ بالمعلومات والأرقام، فهو يقوم بتحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (اللحاء) Cortex. وممكن أن نتصور أن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية لخبرة ما ، كما أنه يقوم بمعالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة أو الحدث مثل زمن حدوثه ، فكأن حدوثه هو محدداته الموضوعية، وعلى ذلك فإن اللوزة Amygdala وقرن آمون Hippocampus معاً يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ص٢٣-٢٤؛ ومحمد الريماوي، ٢٠٠٣، ص٢٢٢).

أ-٣) المهـ اد ومـ ا تحـ ت المهـ اد (الثلامـ وس والهيبوثلامـ وس) Thalamus and Hypothalamus:

الثلامـوس والـهيبوثلامـوس مكونـان أساسـيان فـي الجهـاز اللمبي الطرفـي Limbic System، و الثلاموس هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للمخ و هو الذي يخبر المخ بما يحدث خارج حدود الجسم. والثلاموس على اتصال مباشر باللوزة و هو الذي تسمح له بإرسال إشارة سريعة عند وجود خطر و لكنها تسبق سرعة فهم الإنسان لما يحدث بدقة. أما الهيبوثلاموس فهو يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه فهو يُخْطِر المخ بما يحدث داخل أجسامنا.أنظر شكل(٥) (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص ص ١٩٦-١٩٧؛ وأسعد السحمراني، وأحمد كنعان، ٢٠٠٥، ص٢٢٧):



شكل(٥)

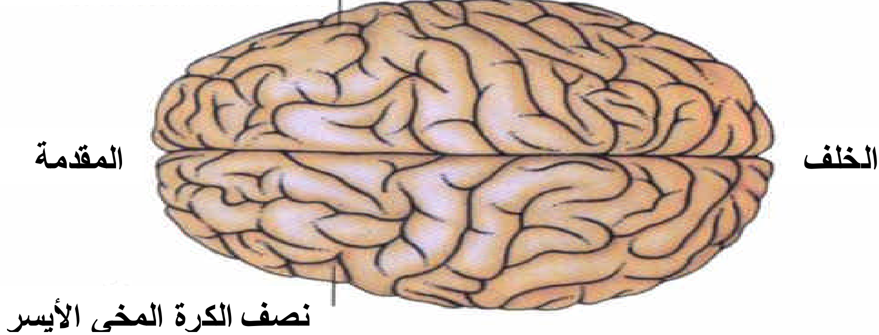
المهاد وما تحت المهاد (الثلاموس والهيبوثلاموس)

٢-ب) القشرة المخية(الدماغية) The Cortex :

تشكل القشرة المخية ٨٥% من الحجم الكلي للمخ و هي صفحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي الطرفي Limbic System. و تنظيم القشرة المخية Cortexفي عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات (بام روبنز، وجان سكوت، ٢٠٠٠، ص١٩٧).

٢-ج) الوظائف الانفعالية للنصفين الكرويين للمخ:

عندما ينظر إلى الدماغ من الأعلى تظهر الكتلة المتجعدة لنصف الكرة المخية. ويتميز نصفا الكرة ببعض الضيق في الأمام بالمقارنة مع الجزء الخلفي، وهذا موضح في شكل (٦) التالي، فالنصف الكروي الأيمن هو المسئول عن الوظائف الانفعالية و سمات الشخصية، أما النصف الكروي الأيسر يرتبط بالجانب الانفعالي للشخصية(أسعد السحمراني، وأحمد كنعان، ٢٠٠٥،ص٤٩):



شكل (٦)

الوظائف الانفعالية للنصفين الكرويين للمخ

السمات الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

الحياة من دون عاطفة تُصبح أرضاً حيادية قاحلة ومملة، متقطعة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها. والأشخاص الأذكياء وجدانيا أكثر نجاحاً ورضاء عن حياتهم عن غيرهم منخفضي الذكاء الوجداني. والذكاء الوجداني يرتقى بمستوى الذكاء الأكاديمي، و يُنميه. فقد أشار دانييل جولمان Goleman (1995) أن هناك مجموعة من السمات التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني هي: العلاقات الرومانسية الحميمة، و فهم القوانين غير المعلنة، والتوافق الذاتي، الكفاءة الشخصية والاجتماعية، والسيطرة على البنية العقلية القدرة على الإنتاج الملائم. فالأفراد الأذكياء وجدانياً قادرون على فهم الانفعال وتحليله، وإن تلك القدرات تمكنهم من استخدام المعرفة الانفعالية في فهم جوانب هامة من الطبيعة البشرية والعلاقات ببين الأشخاص (فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ص٢٠).

وفي هذا الصدد فقد أكدت أبحاث ماير Mayer (1996 ,1995 ,1986) إن المزاج الشخصي عموماً يؤثر في تفكير الأفراد، فالأفراد ذوو المزاج المعتدل، والجيد (الذين يتسمون بانفعالات معتدلة) يفكرون بطريقة جيدة عن غيرهم من ذوى المزاج السيئ الذين يميلون إلى الاعتقاد بأنهم مرضى، أو مصابين بالأمراض. كما أن مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات، ومشاعر الآخرين.

وتوصلت دراسة فوقية راضي(٢٠٠١) إلى وجود فروق إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني، والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كلَ من التحصيل الدراسي، وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، والدرجة الكلية) وذلك في صالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني.كما توصلت دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ومنخفضي الذكاء الوجداني في بعض الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني.

فالشخص الذكي وجدانياً أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، ولديه القدرة أكثر من غيره في استثارة الانفعال بصورة تساعده على التفكير، أو الانتباه لمثيرها بصورة أفضل وإلى جانب على فهم، وتحليل الانفعالات مثل: الشعور بالحسد أو الغيرة والشعور بالذنب، والحزن، والغضب والسيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدرته العقلية، والوجدانية مثل: تأجيل الإشباع لحاجته وكبح جماح غضبه. فالأشخاص المتميزون في الذكاء الوجداني يعرفون جيداً مشاعرهم الخاصة ويقومون بإداراتها جيدا، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص٥٨؛ وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦، ص١١٠).

ويرى نجلاء رسلان(٢٠٠٦)أن الأشخاص الأذكياء وجدانياً يتميزون بالشغف بأسئلة كثيرة ترتبط بالحياة، ومحاولة البحث عن الخبرات الداخلية، والتمتع بدرجة عالية من توجيه الذات، والتعاون مع زملائهم، وعلاقات حنونة وحميمة، والرضا عن علاقاتهم بالآخرين، والالتزام، والتفاؤل، والتعاطف، والتوازن الاجتماعي، والصراحة، وتحمل المسئولية، والعمل من أجل العمل، وبدون كلل، أو ملل، وممارسة العمل بعد الفشل مرة أخرى بروح تفاؤلية، وطموحة، ولديهم القدرة على خلق دوافع للعمل، جعل الابتهاج سائدا في جو العمل.فالشخص الذي يتمتع بذكاء وجداني عالي كما أشار جين آن كريغ (٢٠٠٥) يملك رباطة الجأش ، والتوازن والإحساس بالذات ، والتفرد بين الآخرين ، وخاصة الذي له صلة عاطفية بهم .

الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض الخصائص الديموجرافية:

١ - الذكاء الوجداني و النوع:

أشار دانييل جولمان (٢٠٠٠) أن الرجال ذوى الذكاء المرتفع يتميزون بأنهم متوازنون اجتماعيا، صرحاء ومرحون، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين، كما أنهم يتسمون بالانطلاق، ويتحلون بالمظهر الأخلاقي وكذلك بالعطف، والاهتمام، وحياتهم العاطفية تتسم بالثراء، ومتزنة، ويرضون عن أنفسهم، وعن الآخرين، وكذلك عن المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه. أما النساء الذكيات وجدانياً يتصفن بالحسم، والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، و يتقن في مشاعرهن وللحياة بالنسبة لهن معنى.. وعندما يمزحن ويهرجن يشعرن بالراحة، وتقدرن الحياة كثيرة، وكما في الرجال نجدهن منطلقات وحلوات المعشر وتعبرن عن مشاعرهن باتزان. بدلاً من ثورات المشاعر التي يندم عليها الشخص لاحقاً)، كما تتكيفن جيداً مع الضغوط ويساعدهن اتزانهن الاجتماعي إلى التقرب بسهولة من الأشخاص الجدد، ويعبرن بصراحة عن الخبرات الحسية (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص ص ٧١- ٩٨).

فقد أشارت دراسة سكوت وآخرين .Schutte, et al (1998) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح الإناث اللاتي ثبت إنهن أكثر تعاطفاً من الذكور. كما أشارت دراسة كل من كارسو Carso (١٩٩٩)، و كنج king (١٩٩٩)، و تابيا Tapia (١٩٩٩)، ودراسة إيناس الجعفراوى(٢٠٠٢)، إلى أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني، كما أشار مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣) إلى دراسة أجريت لأكثر من (٤٥٠٠) رجل، و(٣٢٠٠) امرأة حيث قيس الذكاء الوجداني عندهم فقد تبين أن النساء أكثر إدراكاً لعواطفهن ومشاعرهن ولعواطف ومشاعر الآخرين، وكن على علاقات أفضل مع الآخرين، ويبدين مسئولية اجتماعية أفضل من الرجال. وكان المعدل العام عند الرجال (٩٨) وعند النساء (١٠٠)، ووجد أن بعض عناصر الذكاء الوجداني مرتفعة عند النساء، بينما بعض العناصر الأخرى أكثر ارتفاعاً عند الرجال.

وأشار مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣) إلى أن التفوق من جانب الإناث يكون بسبب مؤسسات المجتمع عموماً وعلى رأسها الأسرة. والتي تساعد الفتاة أكثر على النمو العاطفي. واتفقت صفاء عجاجه(٢٠٠٧) إلى أن التفوق من جانب الإناث يكون بسبب طريقة التنشئة وخاصة في المجتمعات الشرقية. فالمجتمع يسمح للبنات بالتعبير عن أنفسهن، وعن غضبهن بينما بالنسبة للذكور فيعتبرون ذلك نوع من الضعف، وعدم الاستقلالية، وهذا ما يجعل الإناث لديهن طلاقة لغوية، وفهم للإشارات غير اللفظية، والتعبيرات الوجدانية المختلفة أكثر من الذكور، وكذلك أيضا بسبب كثرة وجودهم في المنازل، والاختلاط بأنواع مختلفة من البشر. أما الذكور فيقضون معظم الوقت خارج المنزل، وينصب اهتمامهم على الأمور التي تثير التنافس بينهم والتي تتحدى ذكائهم ورجولتهم، ولذلك نجد معظم الرجال لا يفهمون الإشارات غير اللفظية مثل: الإناث أو بمعنى آخر لديهم أمية وجدانية أو صمم للتعبيرات الانفعالية، والإشارات والتلميحات التي تصدر من الإناث. وإذا أردنا أن يتسم أولادنا بالذكاء الوجداني فيجب أن ينصب اهتمامنا بهم منذ الطفولة وان نسمح لهم سواء كانوا ذكور أو إناث بالتعبير عما يجيش بداخلهم، ونساعدهم على ذلك حتى لا نسبب الضيق، والحرج حين يشبون، وهم مفتقدون ذلك النوع من الذكاء لأن افتقاده يسبب الكثير من المشاكل، والحرج، ويخرج الإنسان عن إنسانيته.

وعلى عكس ما سبق فإن بعض الدراسات قد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، مثل دراسة أمسية الجندي(٢٠١٠)، ودراسة ماجدة إبراهيم (٢٠٠٩)، حيث أشار محمد فراج (٢٠٠٥) إلى أن هذا التفوق من جانب الذكور يكون بسبب قدرتهم على تحمل الإجهاد والضغوط الحياتية، وأن مهاراتهم الاجتماعية والشخصية أكثر لإدارة المواقف، وأكثر إدراكاً وفهماً وملاحظة لجوانب نقصهم، كما أنهم قلقون تجاه ظهور انفعالات بشكل غير لائق وبالتالي يريدون إظهار انفعالاتهم في شكل مقبول اجتماعياً.

٢ ـ الذكاء الوجداني والعمر:

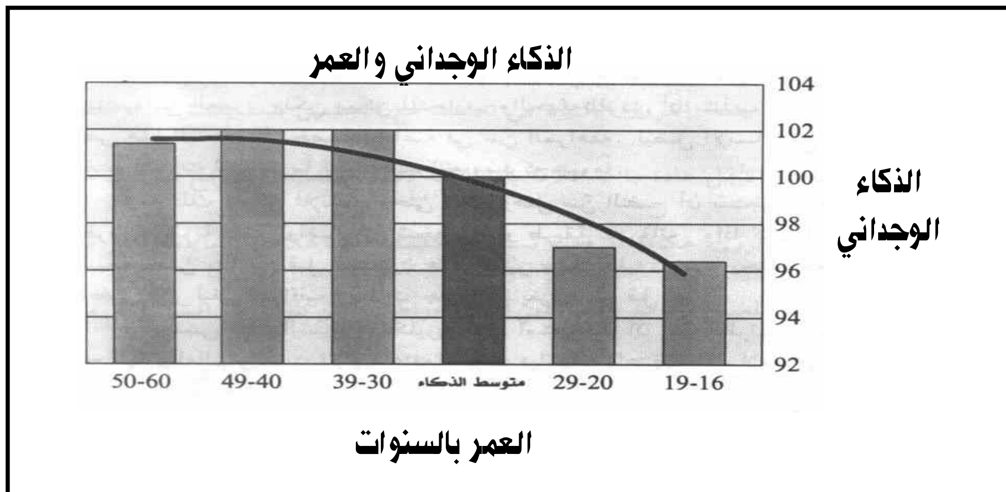
لقد وجد من خلال بعض الدراسات أن الإنسان يستمر في تقدم وارتفاع ذكائه الوجداني حتى الأربعينات أو الخمسينات من العمر على الأقل أي أن الإنسان كلما تقدم في السن كلما نضج ذكاءه الوجداني. ففي دراسة للذكاء الوجداني عند (٣٨٣١) شخصاً فقد وجد أن المجموع مع نهايات الأربعين وبدايات الخمسين سنه. وهذه نتاج هامة وخاصة وأن الذكاء المعرفي يصل لذروته مع نهاية مرحلة المراهقة، ويبقى ثابتاً حتى نهايات الخمسين، ثم يميل للانخفاض قليلاً بعد هذا العمر، على عكس الذكاءالوجداني(بشرى أحمد، ٢٠٠٨، ص١٤٣).

وكما يقول الله في القرآن الكريم: حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ [الاحقاف:١٥]. ومن هنا يجب أن نحرص في أعمالنا ومشاريعنا على الاستفادة من الذكاء العاطفي عند الراشدين وكبار السن، وأن لا ننتقض من إمكاناتهم، وأن لا تقل أهمية دورهم عن دور الطاقات الشابة. ويبقى الجو الأفضل لنجاح الأعمال والمشاريع هو المزيج المناسب بين الشباب والمتقدمين في السن. وفي هذا الصدد أشار عبد العال عجوة (٢٠٠٢)إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات العمرية في الذكاء الوجداني، لصالح الأكبر سناً، كما أشارت ماجدة إبراهيم (٢٠٠٩) إلي ان الذكاء الوجداني ينمو بازدياد عمر الفرد.

وأكد مأمون مُبَيضْ (٢٠٠٣) إلى أن مزيداً من التجارب التي تناولت تفاصيل الذكاء الوجداني عند كبار السن وجدت أنهم بشكل عام ومقارنة مع الشباب:

- أكثر قابلية للاستجابة إلى متطلبات البيئة والمحيط.
- أكثر قدرة على تحمل ضغط البيئة والظروف.
- أكثر استقلالية في تفكيرهم ومواقفهم وأعمالهم.
- أكثر إدراكاً لعواطف الآخرين ومشاعرهم.
- أفضل تحملاً لمسؤولياتهم الاجتماعية.
- أكثر قدرة على التكيف عموماً.
- أفضل تقديراً لطبيعة المشكلات بشكل دقيق ومن ثم المبادرة لحلها.
- أكثر تفاؤلاً بالحياة.

والمخطط التالي شكل (٧) يظهر ارتباط زيادة الذكاء الوجداني بتقدم العمر:



شكل (٧)

ارتباط زيادة الذكاء الوجداني بتقدم العمر

الذكاء الوجداني وتطبيقاته في مجالات الحياة:

(١) الذكاء الوجداني في مجال العمل:

إن تأثير مهارات الذكاء الوجداني على محيط العمل مازال مذهلاً، وقد أوضح "آلن فارنهام" في مقال له صدر بمجلة عن دراسة أجريت في مُعامل "بيل" أتضح عن طريقها لماذا يؤدي بعض العلماء أعمالهم الوظيفية مفتقرة للبراعة، بالرغم من تميزهم بالتفوق الذهني والحصول على أعلى الدرجات العلمية مقارنة بزملاء آخرين لهم يحققون تفوقاً هائلاً في الأداء، قام الباحثون بدراسة نماذج البريد الالكتروني الخاصة بجميع العلماء، فوجدوا أن الموظفين غير المحبوبين والمنبوذين من قبل أقرانهم يكون بسبب ضعف مهاراتهم العاطفية والاجتماعية. فالذكاء الوجداني يخلق علاقات عمل جيدة ويساهم في الحفاظ عليها، كما أن الموظفين الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني يتسمون بالمرونة الكافية لأن يضعوا الصعاب جانباً ويوجهوا انتباههم لحل الصراعات، وهم يمتلكون إحساسا يقينياً بقدرتهم على النجاح بالرغم من كل العقبات والاحباطات، كما أن الذكاء الوجداني يمنع الفرد من إلقاء مسئولية كل إحباط أو صراع يواجهه في وظيفته على عاتق المؤسسة، (أماني صالح، ٢٠٠٤، ص ص ٧٤-٧٥؛ ولورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص٨).

وإلى هذا يشير جولمان Goleman (1998) إلى أن أفضل معايير الحكم على العاملين في مؤسسة ما يعتمد على الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم الذاتية وانفعالات الآخرين، ويضيف إلى ذلك أن خسارة تلك المؤسسات المادية فيما تنفقه على التدريب بدون جدوى مرده إلى تجاهل المهارات الشخصية أثناء التدريب. ويؤكد جولمان Goleman (1998) على الفائدة المضاعفة للكفاءة الوجدانية كسَر من أسرار النجاح، إذا ما قورنت بمعامل الذكاء أو حتى المهارات الوظيفية، وأن تلك الكفاءات يمكن تعلمها في أي مرحلة من مراحل العمل متى فهمنا مؤشرات التنمية في كل مرحلة. ويؤكد جولمان Goleman أيضاً على أن المهارات الوجدانية قد لا تلق اهتماماً داخل المؤسسات يوازي الاهتمام بالمهارات الفنية، وإن كانت النسبة العالية للنجاح في العمل ترجع إلى المهارات الوجدانية (ياسر العيتي، ٢٠٠٥ ب، ص ص ٦١-٧١).

(٢) الذكاء الوجداني في مجال الأسرة:

يذكر جولمان Goleman (1995)أن الحياة الأسْرية هي أول مدرسة لتعليم المشاعر، ففيها نتعلم كيف يكون شعورنا تجاه أنفسنا وتجاه الآخرين ؟ وكيف ننظر إلى هذه المشاعر ؟وكيف تكون ردود أفعالنا ؟ وكيف نعبر عن آمالنا ومخاوفنا ؟ ومثل هذا التعلم لا يحدث فقط من خلال الأشياء التي يذكرها الآباء لأبنائهم أو من خلال سلوكهم الفعلي، ولكن أيضا طريقة تعبير الآباء عن مشاعرهم وتعاملهم مع بعضهم بعضا، وبعض الآباء ينجح في دور معلم المشاعر لأبنائه بينما يفشل بعضهم الآخر.وتشير كثير من الدراسات إلى أن معاملة الآباء لأبنائهم سواء أكان ذلك بأسلوب قاس أم بأسلوب دافئ فإن ذلك له عواقب مؤثرة على حياة الطفل الوجدانية.كما تؤكد بعض الدراسات إلى أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجداني ينمو أطفالهم بطريقة صحية مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع المشاعر، وهؤلاء الأطفال يكونون أكثر توافقاً مع والديهم وأكثر حباً لهم وأقل توتراً في تعاملهم معهم، كما يكونون أكثر قدرة على تهدئة النفس عند الغضب والضيق. ولكي يستطيع الآباء الوصول إلى مشاعر أبنائهم بكفاءة ونجاح يجب أن يكونوا أولا على قدر معقول من الذكاء الوجداني، وبالرغم من أن بعض المهارات الوجدانية تنتقل من الأصدقاء، إلا أن الآباء ذوى الذكاء الوجداني لهم التأثير الأكبر على تعليم آبائهم مبادئ الذكاء الوجداني، أي تعليمهم كيف يميزون مشاعر الآخرين وتكوين علاقات قوية معهم(Goleman, 1995, pp. 133-109).

وفي هذا الصدد أشارت سحر علام(٢٠٠١) أن هناك ثلاثة أنواع من أساليب الآباء الشائعة في التعامل مع الأطفال هي: فالنوع الأول هو تجاهل المشاعر تماماً، فبعض الآباء يتعاملون مع غضب الطفل على أنه شيء تافه ويجب عليهم أن ينتظروا حتى ينتهي من تلقاء نفسه، ويفشلوا في استغلال مثل هذه اللحظات العاطفية في التقرب إلى الطفل ومساعدته على تعلم دروس هامة في الكفاءة الوجدانية. والنوع الثاني هو الحياد الزائد عن الحد، فهؤلاء الآباء مثلهم مثل من يتجاهل مشاعر الطفل نادرا ما يقومون بتوجيه الأطفال للطريقة المثلي للتعامل مع المشاعر المختلفة – وقد يسعون إلى محاولة تهدئة الجو الغاضب بأي طريقة لدرجة أنهم قد يعقدون صفقات مع أطفالهم ويرشوهم حتى يكف الأطفال عن الغضب، أما النوع الثالث هو عدم إظهار أي احترام لمشاعر الطفل، فمثل هؤلاء الآباء يتسمون بالقسوة في نقدهم و عقابهم لأبنائهم، فمثلا قد يمنعون الطفل من إظهار أي مشاعر غاضبة، بل ويردون بغضب على الطفل الذي يريد الإفصاح عن نفسه ولكن هناك الآباء الذين يحترمون مشاعر أطفالهم ويأخذونها مأخذ الجد ويحرصون على فهم الأسباب التي أدت على غضب أطفالهم كما أنهم حريصون على مساعدة الطفل لإيجاد طرق إيجابية لتهدئة مشاعره الغاضبة(سحر علام، ٢٠٠١، ص٧٠).

(٣) الذكاء الوجداني في مجال المدرسة:

يتفق كثير من الباحثين والمعلمين على أن المدارس يجب أن تؤدي دوراً في جذب الانتباه إلى أهمية التطور الوجداني لدى التلاميذ، واهتمامهم يتجاوز مجرد الجهد المبذول لتطوير احترام الطفل لذاته، بل يعطون اهتماماً كبيراً لمهارات التعامل مع الآخرين التي يحتاجها التلاميذ. ففي تقرير المؤتمر القومي لتطوير المراهقين (١٩٩٥) تحت عنوان "إعداد المراهقين للقرن القادم "أشار إلى أن المراهقين لديهم احتياجات إنسانية أساسية يجب توفيرها لهم إذا أردنا أن نجعلهم مواطنين صالحين، فهؤلاء يجب أن يتعلموا كيف يكتسبون احترام الآخرين، وخلق روح الانتماء للمجموعة، وبناء إحساس تقدير الذات القائم على اكتساب المهارات الأساسية ومنها المهارات الاجتماعية.ففي هذا الصدد قامت بعض المدارس الأمريكية بتعليم تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى وحتى السنة الثانية عشر. والبرنامج الذي تم تطبيقه في معظم هذه المدارس يتضمن جميع مهارات الذكاء الوجداني مثل التعاطف، وكيفية التحكم في الانفعالات. وفي بعض المراحل يتم تعليم مهارات الذكاء الوجداني في مناهج منفصلة بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، وفي بعض المراحل تكون جزءاً من المناهج الدراسية، وقد أشارت نتائج هذه التجربة في تلك المدارس إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات، وأكثر قدرة على التعامل مع المشكلات، و هذا ينطبق على كل المدارس التي قامت بتطبيق برامج تنمية الذكاء الوجداني(أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٧٧).

(٤) الذكاء الوجداني في مجال القضاء:

يمكن استخدام مقياس الذكاء الوجداني في اختبار السجناء الذين قطعوا عهداً على أنفسهم بعدم محاولة الهرب، وبأن يرجعوا إذا ما أطلق سراحهم مؤقتاً إلى المعتقل، مع الإحجام عن حمل السلاح في وجه الضباط، فالسجناء أصحاب الدرجات المرتفعة على الذكاء الوجداني وخاصة (التفهم، والمسئولية الاجتماعية، وحل المشكلات، وتحمل الضغوط، وضبط الاندفاع) يتنبأ لهم بفرصة جيدة لعدم العودة للسجن (ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص٤٩).

(٥) الذكاء الوجداني في مجال الطب:

يمكن استخدام مقياس الذكاء الوجداني، لتقدير درجة الذكاء الوجداني لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات طبيبة شديدة، مثل: أمراض القلب، السرطان، والإيدز. والتي تعتمد على بروفيل مقياس الذكاء الوجداني للمريض، حيث إن الفريق الطبي يمكن أن يحصل على فكرة جيدة حول قدرة الشخص على التعامل مع الضغوط الناتجة عن المرض الشديد والاحتياجات الحالية نظراً للصعوبة المستمرة للإجراءات الطبية المتوقعة، كما يمكن استخدامه في التنبؤ بتأثير نتائج العلاج. كذلك فإن النتائج التي يتم الحصول عليها من مقياس الذكاء الوجداني تساعد أعضاء فريق(الصحة العقلية) في التعرف على المهارات الوجدانية التي يمكن أن تكون مساعداً هاماً في برامج علاج المرضى، كما يمكن استخدام نتائج المقياس في شرح مظاهر الضغوط التالية للمعاناة الناتجة عن المرض وذلك لمرضى القلب ضمن البرامج التي تطبق عليهم(ريهام محي الدين، ٢٠٠٥، ص ص٤٩-٥٠).

(٦) الذكاء الوجداني في مجال الحاسب الآلي:

يُقبل جميع الأطفال إطرادياً على أجهزة الحاسب الآلي أكثر من غيرها من الوسائل النفسية أو التربوية الأخرى، ومع ظهور أنواع جديدة من أجهزة الحاسب الآلي المتنوعة، فضلاً عن الإمكانية الفائقة لشبكة الانترنت يستطيع الحسب الآلي توفير كافة الامكانات الأساسية لتعليم الطفل مهارات الذكاء الوجداني فيمكنه تحقيق تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية للعقل، وتوفير التكرار المطلوب لتطوير قدرات عصبية جديدة للعقل، كما أنه يجعل التعلم عملية تفاعلية بحيث توائم قابلية الطفل للتعلم، وبناء وجدان الطفل النفسي (لورانس إ. شابيرو، ف. د، ٢٠٠١، ص ٢٠٤).

فبرامج الحاسب الآلي تسهم في تنشيط الأجزاء العاطفية (الانفعالية) للعقل من خلال تخزين الصور المتحركة والأصوات الموسيقية وصور الأفلام والألوان والعديد من المواقف المفاجئة. حيث يقوم الحاسب الآلي بتعزيز مهارات الذكاء الوجداني من خلال المشاركة مع الأطفال والتفكير، وإيجاد حلول للمشكلات المختلفة(أماني صالح، ٢٠٠٤، ص ٧٩).

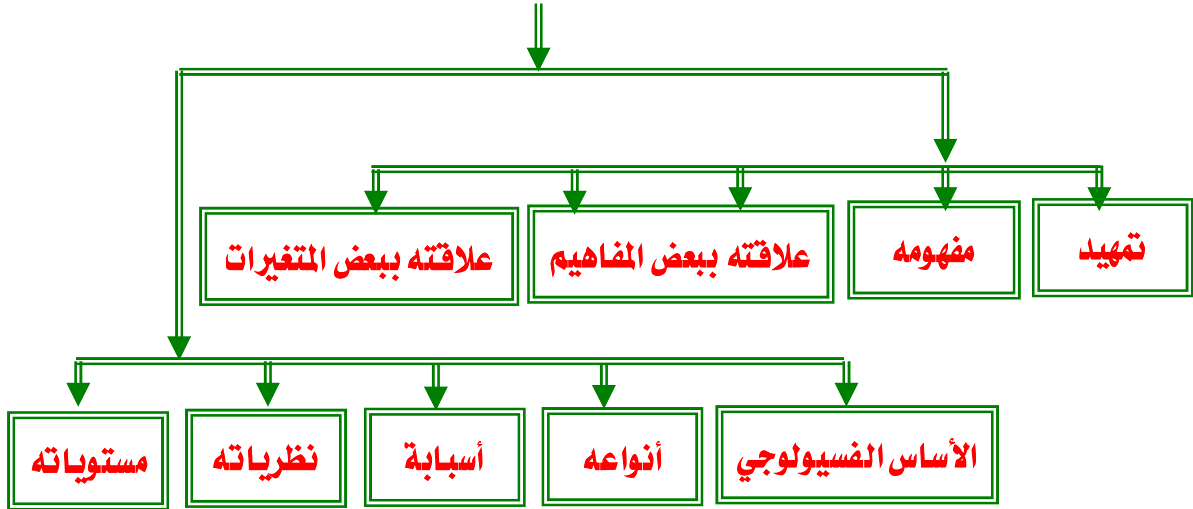
تعقيب:

من خلال العرض السابق يتضح أهمية الذكاء الوجداني في مجال العمل، فهناك العديد من الدلائل تشير إلى أن طبيعة العمل في المستقبل سوف تعتمد بشكل أساسي على مهارات الذكاء الوجداني والتي سوف تزداد أهميتها في مجالات فرق العمل والمؤسسات ومساعدة الآخرين على تعلم العمل الجماعي. فمع ازدياد اعتماد المؤسسات على الخدمة المبنية على المعرفة والقدرات العقلية، فإن تطوير أسلوب العمل الجماعي سوف يكون الطريق الرئيسي لرفع كفاءة العمالة، وسوف يكون هو المحدد الأول للفروق بين المؤسسات المختلفة، وتطوير القدرة على العمل الجماعي من شأنه أن يدعم المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني لأي جماعة عمل. وكذلك أتضح أهمية الذكاء الوجداني داخل نطاق الأسرة حيث إن الفرصة الأولى لتشكيل معالم الذكاء الوجداني تكون في السنوات الأولى من العمر، وذلك لا ينفي إمكانية تطوير هذه القدرات خلال سنوات الدراسة، حيث إن القدرات الوجدانية التي يكتسبها الطفل في السنوات التالية من عمره تعتمد وتبني على تلك الإمكانات التي يحصل عليها خلال سنوات عمره الأولى.

كما يلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً داخل نطاق المدرسة وهذا يشير إلى أهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية تؤدي هذه البرامج إلى أفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة من الخبرة والمهارة. وبالإضافة إلى ما سبق فإن للذكاء الوجداني دوراً هاماً في مجال القضاء، و الطب، و الحاسب الآلي، فيمكن استخدام مقياس الذكاء الوجداني في اختبار السجناء وتقدير درجة الذكاء الوجداني لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات طبيبة شديدة، واستخدام برامج الحاسب الآلي التي تسهم في تنشيط الأجزاء العاطفية (الانفعالية) للعقل وتعزيز مهارات الذكاء الوجداني.

ثالثاً: السلوك العدواني Aggressive Behavior

سوف يتناول الباحث هذا المتغير من حيث



شكل تخطيطي (٨) يوضح متغيرات السلوك العدواني التي يتناولها الباحث

تمهيد:

يُمثل السلوك العدواني ظاهرة بشرية عَرفها الإنسان مُنذ أن خَلقه الله سُبحانه وتعالى ليُعَمر الأرض، وذلك عندما حدث أول عدوان في حياة البشر على ظهر هذه الأرض وهو عدوان ابني آدم "قابيل على أخيه هابيل" حيث قال تعالى:{وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الآخَرِ قَالَ لأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ}[المائدة:٢٧]، ومُنذ ذلك التاريخ تعددت مظاهر العدوان وتنوعت من حيث نوعيتها وشدتها وآثارها، ولهذا كان موضوع السلوك العدواني من أكثر الموضوعات التي حظيت بالدراسة والمناقشة في ميدان علم النفس وغيره من ميادين العلم والمعرفة كالدين والفلسفة والاجتماع(في عبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي، ٢٠٠٣، ص ص٥٠-٥١).

فأصبح العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسْره و لم يُعد العدوان مقصوراً علي الأفراد و إنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات و المجتمعات بل ويصدر أحياناً من الدول و الحكومات و لم تفلت الطبيعة من شر العدوان المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الأخر و سواء كان التعبير عن هذا السلوك العدواني بالعنف أو الإرهاب أو التطرف فإنها جميعاً تشير إلي مضمون واحد و هو العدوان، الذي إذا نظرنا إليه نجد أنه أصبح أمراً مثيراً للدهشة سواء على مستوى العالم أم على مستوى الوطن العربي، وباعتبار مصر جزءاً من الوطن العربي فقد كان لها نصيب في انتشاره خصوصاً في فترة التسعينات بعد انتشار الفضائيات و الإنترنت، لذلك أصبح من الأهمية مكان تناول ظاهرة السلوك العدواني في المدارس باعتبارها أحد ملامح العدوان الذي يؤثر بشكل كبير على استقرار المجتمع وتكوينه، وذلك لأن ظاهرة السلوك العدواني تُعتبر مشكلة اقتصادية لما ينجم عنه من خسائر مادية كبيرة، ويُعد أيضاً مشكلة علمية لأنه إذا وجد هذا السلوك العدواني دل على عجز العلم والإنسان عن تقديم فهم واقعي سليم للسلوك الإنساني، كذلك يُعتبر مشكلة مرضية لأنه يُعد عرضاً من أعراض المرض الاجتماعي، وهو مشكلة اجتماعية من حيث كونه مظهراً لسلوك منحرف لدى الفرد، ولذلك فقد تناولته المجتمعات بالبحث في جميع المجالات(حسين فايد، ٢٠٠٣أ، ص١٩٥؛ وناجي مرشد، ٢٠٠٦، ص١٩).

فقد أكد سعيد محمود، وسعيد مرسي (٢٠٠١) بأن العدوان اتسعت دائرته لتشمل مناطق عديدة من المجتمع المصري، بل وصل الأمر إلى اختراقها للمؤسسات التربوية مما يعطي مؤشراً على خطورة الظاهرة وتعدد أبعادها وتشابك أسبابها واختلاف أنماطها وخاصة أنها (ظاهرة) تنتشر بين طلاب المرحلة الثانوية وهم الفئة العمرية التي ينتظرها عبء النهوض بالمجتمع والاضطلاع بمسئوليات التنمية، فالمرحلة الثانوية تُعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة حيث إنها تضُم شباباً في مرحلة المراهقة.

والسلوك العدواني في المراهقة يظهر بصورة واضحة و يزداد كرد فعل عصبي انفعالي لفشل شخصي أو عند مواجهة الفرد معوقات كثيرة مثل مرض يهدد كيان الأسرة أو انفصال الوالدين أو زواج أحداهما، وقد تكون نتيجة الفشل الدائم المصاحب والمواجهة للشخصية. وقد يؤدي أي تغير مشين في حياة المراهق إلى أزمة نفسية وتدمير جهازه النفسي الذي يتحكم في حياته، وتتضخم المشكلة خاصة عند وجود نزعات و دوافع فطرية عدوانية (في دفارما، ٢٠٠٠، ص١٥٧). فتزايد السلوك العدواني المدرسي"صار ملحوظاً بالدرجة التي لم يكن من السهل إغفالها أو التغاضي عنها إعلامياً ومجتمعياً، فقد استفزت " الظاهرة " الأقلام الصحفية والرأي العام وبرامج الإذاعة والتليفزيون لتناولها عبر الكتابات أو البرامج الإذاعية والتليفزيونية الحوارية والثقافية..... الخ، ورغم التزايد المستمر لحجم المشكلة وتداعياتها فإن ردود الفعل التربوية كما يشير السيد الخميسي (٢٠٠٢) على المستويين الرسمي[1]، وغير الرسمي[2] لم تكن في مستوى المشكلة على المستويات الإجرائية.

فالعدوان يمثل مشكلة نفسية اجتماعية خطيرة لها آثار سلبية لا يمكن إنكارها. فمع النمو السريع لإمكانيات الدمار ووسائله والتحرك في اتجاه ممارسة المزيد من العنف البشري، ومع احتمال إفضاء بعض الأفعال العدوانية إلى نتائج مدمرة للجنس البشري، فكان من الضروري أن تتجه جهود الباحثين إلى دراسة السلوك العدواني، آملين في دراسته الوقوف على الظروف التي تساعد على تحاشيه أو تجنبه أو تقلص إمكانات حدوثه، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم رصد حوالي ٥٩٩٠٠٠ حالة اعتداء لفظي أو جسدي أو كليهما ضد المعلمين خلال أربع سنوات في الفترة ما بين عام (١٩٩٦-٢٠٠٠)، و ذكر جيل ديلافون (١٩٩٥) أن لو وجد العدوان الموجود في مدارس أمريكا في أي بلد آخر لكانت أصداؤه ملأت الدنيا وشغلت الناس، والحقيقة أن مبدأ العدوان في أمريكا ليس مستجداً بل كان ركيزة نشأة هذا البلد من خلال إبادة الشعوب الأصلية في القارة الأمريكية.

فقد وصل معدل القتل في <u>الولايات المتحدة الأمريكية</u> إلي أكثر من الضعف منذ عام ١٩٥٠ حيث إن معظم المعدلات المقررة حديثاً هي ٢٢ فرداً لكل ١٠٠٠٠٠ من الشباب الذين يبلغون من أعمار ١٥-٢٤ سنة. ولتأكيد معنى هذه الأرقام، فإنه من المهم مقارنة هذه البيانات مع تلك البيانات الخاصة بدول مماثلة أخرى. على سبيل المثال، أن معدل القتل بين الذكور البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية هي أعلى بعشرة أضعاف منه في كندا، وأعلى بخمسة مرات منه في أستراليا، وأعلى بثمانية وعشرون مرة منه في ألمانيا(في حسين فايد، ٢٠٠٣ ب، ص١٩٥).

---

(١) أهم ردود الفعل الرسمية التي اتخذتها وزارة التربية و التعليم لمواجهة العنف صدور القرار الوزاري رقم (٥٩١) بشأن منع العنف في المدارس.

(٢) من أهم ردود الفعل غير الرسمية: بعض الدراسات والبحوث (ماجستير – دكتوراه – ترقية...الخ)التي عنت بدراسة وبحث هذه المشكلة ولاسيما في كليات التربية وبعض المراكز البحثية المتخصصة كالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

وفي انجلترا تشير شبكة مناصرة ودعم المعلمين على الإنترنت أن ٨٥٠٠٠ معلم ومعلمة تعرضوا للعدوان من قبل الطلاب خلال السنتين الماضيتين، وأن ٢٩٧ معلم ومعلمة حصلوا على أجازة لمدة ثلاثة أيام وأكثر بسبب التعرض للعنف الطلابي، وأن ٥٨٠٠٠ معلم ومعلمة تعرضوا للعدوان من قبل أولياء أمور الطلاب خلال السنتين الماضيتين. وفي اسكتلندا ارتفع عدد حالات الاعتداء ضد المعلمين من ١٨٩٨ حالة في عام ١٩٩٨م إلى ٤٥٠١ حالة في عام ٢٠٠١، وفي فرنسا تمّ تسجيل ٨٢٠٠٧ حالة عنف في المؤسسات التربوية الفرنسية خلال السنة الدراسية ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وتمّ تسجيل ٦٤ ألف اعتداء على أساتذة سنة ٢٠٠٣، كما تمّ تسجيل ٣٨ جريمة قتل داخل المؤسسات التربوية خلال السنة الدراسية ٢٠٠١-٢٠٠٢. و في إسرائيل بدأ الاهتمام بظاهرة السلوك العدواني عندما قدمت تمار هوريتس ومنحم أمير عام ١٩٨١ بحثاً لوزارة المعارف والثقافة يشيران به إلى ضرورة التصدي لظاهرة السلوك العدواني المنتشرة في جميع المراحل التعليمية(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٢، ص ص٢٥-٢٨).

ولا يختلف الأمر كثيراً في الدول العربية عما يحدث عالمياً، ففي السعودية ازداد معدل السلوك العدواني المدرسي، ففي دراسة قدمها قسم العلوم الاجتماعية بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية عن المشكلات السلوكية لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة اتضح أن السلوك العدواني (العدوان) يمثل نسبة عالية بلغت ٣٥,٨% من بين المشكلات السلوكية الأخرى ، ويقول أحد الأخصائيين في علم النفس عن هذه الظاهرة: إن ظاهرة السلوك العدواني المدرسي عالمية وليست مقصورة على بلد معين وهي ظاهرة معقدة وتدخل فيها عدة عناصر وأسباب منها اجتماعية واقتصادية وسياسية وأسباب عائدة إلى نظام التعليم وأنظمة التحفيز (الترهيب - الترغيب) وأنظمة التقييم والبيئة المدرسية إلى جانب الخلفية العائلية للطلبة والمدرسين والطاقم التعليمي والعملية الإدارية للمدارس (محمود الخولي،٢٠٠٨ ، ص٣٠).

وفي الكويت أجريت دراسة حول العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية، تبين أن طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب علاقة سلطوية بنسبة ٧٢,٨٥% في مقابل ٤,٢٦% علاقة ديمقراطية، تدعم هذه السلطوية نسبة العلاقة الفوضوية التي بلغت ١٧,١٤% وكذلك نسبة العلاقة اللامبالاة التي بلغت ٥,٧١% ، كما أن العلاقة بين الإدارة والطالب تتسم هي الأخرى بالسلطوية بنسبة ٧٤,٢٨% مقابل نسبة علاقة الديمقراطية التي بلغت ٥,٧١%، وهي علاقة منغلقة بنسبة ٩٤,٢٨% فضلاً عن كونها علاقة تتسم بطابع الفوضى بنسبة ١٥,٧١% مدعمة باللامبالاة بنسبة ٤,٢٨%، في حين بلغ انفتاحها نسبة ٥,٧١%. وأما العلاقة بين المتعلمات والمتعلمين فيما بينهم فإنها متوترة شيئاً ما حيث بلغت نسبتها ٥٥,٧١% مقابل نسبة ٤٤,٢٨% للعلاقة العادية، وهذه النسب تبين أن المؤسسة التعليمية متوترة في ذاتها، مما تُعد معه منبتاً خصباً للعدوان يغذيه نقصان المضمون الاجتماعي للمؤسسة الذي بلغ ٣٨,٥٧% مقابل لا اجتماعية المؤسسة البالغ نسبتها ٦١,٤٢%(عبد الله غانم، ٢٠٠٤، ص٤٥).

وفي العراق قامت إدارة الخدمة النفسية بوزارة التربية (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر العدوان العراقي على شخصية الأبناء وحالتهم النفسية في مرحلة المراهقة، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك عدة آثار سلبية تفاقمت بعد العدوان لدى الطلاب، من بينهما أنهم أصبحوا أقل إقبالاً على الحياة، ويميلون إلى الشعور بالاكتئاب والحزن، وعدم الثقة في النفس، والتوتر العصبي، وصعوبة التحكم في الانفعالات، و الميل إلى السيطرة والتسلط في المواقف الاجتماعية. وفي الإمارات العربية المتحدة قام مصطفى الصفتي(١٩٩٤) بدراسة عينة مكونة من ٣٣٦ تلميذا وتلميذة، وقد بلغ عمر العينة ١٥ عاما، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين السلوك العدواني وتأكيد الذات لدى أفراد العينة من الجنسين، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات للذكور كانت أعلى من الإناث في العدوانية والعنف بمختلف صوره وأشكاله(عبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي، ٢٠٠٣، ص ص٥٠-٥١).

وتشير الشواهد والملاحظات إلى أن المدرسة المصرية ليست أحسن حظاً من المدارس الغربية والعربية، حيث انتشرت فيها هي أيضاً صور و أشكال متنوعة من العدوان بشكل غير مسبوق، فقد رصدت أجهزة الأمن العام في محافظة أسيوط وخلال شهر يناير عام ٢٠٠٠ حوالي (٢٦٢٥) قضية قد ارتبطت بالمجال الدراسي، وبلغت جملة حالات العنف بين الفئة العمرية أقل من ١٨ سنة في نفس الفترة حوالي ٣٧ قضية، وقد أتضح أن معظم هذه القضايا تتمثل في الضرب أو السرقة أو التعرض لأنثى في الطريق العام أو التورط في المشاجرات. وهذا يؤثر على أداء المدرسة لرسالتها التربوية والاجتماعية، وأخطر ما في هذه القضية أنها صادرة عن الطلاب أمل الأمة ومستقبلها، وعلى الرغم من أن أسباب السلوك العدواني المدرسي في أمريكا قد تختلف بعض الشيء عنها في مصر، إلا أن النتيجة واحدة في الحالتين من حيث مخاطر العدوان(فتحي أمين١٩٩٩، ص٣٨٣؛ ومحمد مجاهد، ٢٠٠١، ص٢٦٧).

وتوصلت أيضاً دراسة عن جرائم الطلاب في مصر، إلي أن جرائم الطلاب تتعدد ما بين القتل والإدمان والشغب في الامتحانات واللجوء إلى الغش بالقوة، والتربص بالملاحظين من المدرسين عقب انتهاء لجنة الامتحانات يومياً، وأن غالبية هؤلاء الطلاب طلاب ثانوي يليهم طلاب الجامعات، كما أشارت إحصاءات إدارة شرطة الأحداث إلى زيادة عدد الأحداث في الفئة العمرية لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين صدرت ضدهم أحكام مقيدة للحرية بنسبة ١٠٠% خلال الفترة من ١٩٩١ :١٩٩٧ ، حيث وصل عددهم إلى (٢٠٨٣٤) حدثا(محمد غانم،٢٠٠٣، ص٢٢).

فالعدوان ظاهرة عالمية لا يخص المؤسسة التعليمية المصرية وحدها، وإنما نتاج ثقافة عالمية تؤمن بصراع الحضارات والضربات الاستباقية وفق تقارير مخابراتية مفبركة بوهم وجود عدو داخلي أو خارجي فتاك إلى آخر المقولات والسلوكيات المغذية للعدوان العالمي الذي ترفد منه المجتمعات مثل عدوان الدولة وعدوان الأسرة، فيجد السلوك العدواني المدرسي مرجعه في سياق العدوان العام بمختلف وجوهه. وبالتالي فإن السلوك العدواني المدرسي بمختلف مظاهره وأسبابه يستدعي الدارسة العلمية المتأنية لإيجاد الحلول له، لأنه ينتج أضراراً متنوعة في الكم والنوع، ويُعد من معاول الهدم للنظام الاجتماعي ولقواعده الضابطة له، كما يُعد نسفاً لأداة البناء الاجتماعي والعلمي للإنسان، ونسفاً لمدخل البناء البشري الإنساني كأساس لكل تنمية بشرية وحجرية، وهي المؤسسة التعليمية، إن انهدام الأداة ستؤدي تبعاً إلى انهدام البناء وهو بناء من نوع خاص لا يستقيم إصلاحه إلا في ظل القرون لا السنوات، إنه الإنسان الذي يُعد ثروة أساسية في ثورة المعرفة، ومنه فمؤسستنا التعليمية لا بد لها من مراجعة بجانب مراجعة العديد من المؤسسات الاجتماعية ولابد من جعلها مؤسسة علم وسلم وحقوق، إذا أردنا فعلاً الحد من السلوك العدواني المدرسي و إلا فإن الممارس في المؤسسة التعليمية سيحولها إلى مولد للعدوان الذي لن نجد له حلاً إذا استفحل واستعظم واستأسد(محمود الخولي، ٢٠٠٨، ص٥٦).

مفهوم السلوك العدواني وتحديد ماهيته

يُعتبر مفهوم العدوان ظاهرة عامة جداً ومعقدة حيث تشير إلى تنوع واسع من التصرفات، وله أسباب كثيرة، ومن الصعب التنبؤ به وضبطه. ومفهوم السلوك العدواني يشبه إلى حد كبير مفهوم الشخصية، ويبدو أنه يلعب دوراً مركزياً في التوجيهات النظرية للباحثين، ومن الصعب اكتشاف تعريف متفق عليه على نحو مشترك للسلوك للعدواني، وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات الباحثين في هذا الصدد فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع، وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النفس، أو علماء الجريمة والقانون كما أنه يُعَرف أحياناً بطريقة تختلف باختلاف الأغراض التي يراد الوصول إليها، ويَرجع ذلك الاختلاف إلى تعدد الأبعاد و المتغيرات التي يشملها مفهوم السلوك العدواني (حسين فايد، ٢٠٠٣ب، ص١٩٨).

وفي هذا الصدد أشار أيضاً عبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي (٢٠٠٣) إلى أن من الصعب الوقوف على تعريف شامل يقبله جميع الباحثين لمفهوم السلوك العدواني. وذلك بسبب التداخل والارتباط بين هذا المفهوم وبعض المفاهيم الأخرى مثل العنف والإرهاب. كما أنه لا يوجد اتفاق أيضا على أبعاد هذا المفهوم أو مكوناته الفرعية، مما ترتب على ذلك تعدد مفاهيم العدوان وتعريفاته الإجرائية. فالعدوان على حد تعبير "أنتوني ستور" كأنه حقيبة تمزقت أوصالها من كثرة ما تعج به من تفسيرات ومفاهيم مختلفة لهذا اللفظ.كما أطلق "باندور" على السلوك العدواني "غابة علم المعاني" لكثرة المفاهيم والنظريات التي تناولته.

وعليه نلاحظ أن للسلوك العدواني العديد من التعريفات التي تعكس موقف الباحثين من القضايا المجتمعية المختلفة، بل وتعكس أيضاً حدود ومجالات اهتمام المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية على اختلاف فروعها. وهذا ما نحاول إلقاء الضوء عليه بعرض ما أورده الباحثون من تعريفات للسلوك العدواني في محاولة لاستخلاص تعريف للدراسة الحالية، وفيما يلي أهم اتجاهات تعريف العدوان التي أوردتها المراجع و القواميس الأجنبية والعربية:

١ - مفهوم السلوك العدواني في قواميس اللغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور(١٩٩٢) أن العدوان في لغة العرب هو التعدي والضرب، فالعداء هو الظُلم وتجاوز الحد، والتعدي هو مجاوزة الشيء إلى غيره. ومنه قول الله تعالى {وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ}[المائدة:٢]، بمعنى{لا تعاونوا على المعصية والظلم}. وعَدَا (عَدْواً)، وعُدُواً، وعَدَاءً، وعُدْوَاناً: ظَلَمَهُ وتَجَاوزَ الحَدَّ معَهُ. و(اعْتَدى) عَلَيْه: ظَلَمَه. و(تَعَادَوْا): عادى بَعْضُهم بَعْضاً، وعنه: تباعَدَ وتجَافى. و(العَدَاوَةُ): المُعَادَاةُ. و(العُدْوانُ)يقال لا عُدْوَان على فلان، أي لا سبيل ولا سلطان عليه. وفي هذا الصدد عَرف المعجم الوجيز(١٩٩٧) العدوان بأنه: التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة عليهم أو نتيجة الشعور بالظلم أو نحو ذلك. وعَرف معجم البلاغة(١٩٩٦)، ومعجم المنير(١٩٩٨)، والمعجم الوسيط(٢٠٠٤)العدوان بأنه: ظلمة وتجاوز الحد معه. وتكاد لا تخرج باقي المعاجم اللغوية العربية عن هذه التعاريف. أما القواميس الأجنبية، مثل قاموس اكسفورد **Oxford (1970)**، وقاموس لونج مان **Longman (1983)** فقد اتفقت جميعاً بأن السلوك العدواني: فعل عدائي **Hostile**، أو فعل يسبب الخوف أو الهرب لدى حيوان أو (إنسان)، وعندما يفشل مثل هذا التأثير(الخوف أو الهرب لدى الآخر)، فإنه يؤدي بالمعتدي إلى مواجهة عنيفة مع ذلك الآخر، كما يتضمن السلوك العدواني أيضاً محاولة تدمير ممتلكات الغير.

و يُعرّف العدوان في معاجم (علم النفس) بأنه: أفعال ومشاعر عدائية، وهو حافز يستثيره الإحباط أو تسببه الإثارة الغريزية، كما يُعرّف بأنه: كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات، ويهدف إلى الهدم والتدمير. فقد عَرف سعد مرزوق (١٩٧٩) السلوك العدواني بموسوعة علم النفس بأنه: استجابة يرد بها المرء على الخيبة والإحباط والحرمان وذلك بأن يهاجم مصدر الخيبة أو بديلاً عنه. كما عَرف أحمد بدوي(١٩٨٦) السلوك العدواني بمعجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه: سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات، أو ما يحل محلها من الرموز ويعتبر السلوك الاعتدائي تعويضاً عن الحرمان **Frustration** الذي يشعر به الشخص المعتدي. والعدوان إما أن يكون مباشرا **Direct aggression** أي العدوان الموجه مباشرة نحو مصدر الإحباط سواء أكان شخصا أم شيئا، أو يكون عدواناً متحولاً **Displaced Aggression**وهو عدوان موجه إلى غير مصدر الإحباط.

وعَرفت عزة حجازي (١٩٨٦) السلوك العدواني بدائرة معارف علم النفس بأنه: استجابة انفعالية مشوشة ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الفرد أو تجاه الفرد نفسه نتيجة الاحباطات أو بدافع من ثورة وكره شديد نحو الذات أو الأشياء.

وعرف كمال دسوقي(١٩٩٠) السلوك العدواني بذخيرة علوم النفس بأنه: ميل معتاد لإظهار العداوة، ميل لغرض مصالح المرء وأفكاره الخاصة والسعي للسيطرة على الجماعة فيما يُعرّف (بالتسلط الاجتماعي)، وكذلك هو ميل الفرد لأن يكون نشيطاً توكيداً لذاته لتحقيق منافعه وأهدافه. وعَرَف جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٨): السلوك العدواني بمعجم علم النفس والطب النفسي " الجزء الأول" بأنه: سلوك مدفوع بالغضب والكراهية والمنافسة الزائدة ويتجه إلى الإيذاء والتخريب أو هزيمة الآخرين وفي بعض الحالات يتجه إلى الذات. وعرف فرج طه، وآخرون(١٩٩٣) السلوك العدواني بموسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات، ويهدف للهدم والتدمير نقيضاً للحياة في متصل من البسيط إلى المركب.

٢- مفهوم السلوك العدواني عند علماء العلوم الاجتماعية والنفسية.

ونستعرض فيما يلي أهم التعريفات النفسية والاجتماعية للعدوان، وسوف يُراعَي التسلسل الزمني في عَرَض تلك التعريفات:

وعَرَف أحمد مطر (١٩٨٦) السلوك العدواني بأنه: فعل عدائي يهدف إلي إيذاء الآخرين (إلحاق الضرر بهم) أو إيذاء الذات و يظهر في العدوان اللفظي. و العدوان البدني و العدوان علي الممتلكات و العدوان الموجه نحو الذات. وعَرَف سليمان الشيخ(١٩٨٦) السلوك العدواني بأنه: إتلاف الممتلكات والأشياء، سواء كانت خاصة بالشخص ذاته، أم خاصة بغيره من الأفراد، أم كانت ممتلكات عامة للدولة أو المجتمع، وعَرَف أحمد راجح (١٩٨٧) السلوك العدواني بأنه: إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز اليهما وغالباً ما يقترن بانفعال الغضب.

كما يُعرّف محيي الدين حسين (١٩٨٧) السلوك العدواني بأنه: أي أذى مقصود يلحقه(الطفل) بنفسه أو بالآخرين سواء كان هذا الأذى بدنيا أو معنوياً، أو مباشراً أو غير مباشر، صريحا أو ضمنيا وسيطياً أو غاية في ذاته، كما يدخل في نطاق هذا السلوك أيضا أي تعد علي الأشياء ملكا للفرد أو الغير. وعَرَفت نجوى محمد (١٩٨٧) السلوك العدواني بأنه: سلوك ظاهري علني يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه، وهو إما أن يكون سلوكاً بدنياً، أو سلوكاً لفظياً مباشراً أو غير مباشر – تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، ويُعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني النفسي والمادي بالآخرين، ويختلف في مسبباته ومظاهره وحدته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.

وعرف حمادة سعيد(١٩٨٨) السلوك العدواني بأنه: الفعل العدواني البدني أو اللفظي غير المقبول من قبل أعضاء المجتمع، والذي يهدف إلى إحداث الإصابة أو الألم أو الضرر بالأشخاص، أو يهدف إلى التخريب أو تحطيم الممتلكات العامة أو الخاصة. وعرفت إيمان الصيرفي(١٩٩٠) السلوك العدواني بأنه: الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة والمعاندة، والميل للتحدي، والتلذذ من نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز والاتجاه نحو التعذيب، والتنغيص تعكير الجو، والتشهير وإثارة الفتن، والنوبات الغضبية بصورها المختلفة المعروفة، وعرف صلاح الدين عبود(١٩٩١) السلوك العدواني بأنه: السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى والدمار بالآخرين، بالفعل أو بالكلام، والجانب السلبي منه يعنى، إلحاق الأذى بالذات. وعرفت إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية (١٩٩٤) السلوك العدواني بأنه: الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير وهو يتراوح بين التعليقات التهكمية على فرد آخر إلى الاعتداء على الشخص.

وعَرفت آمال باظه(١٩٩٤) السلوك العدواني بأنه: هجوم أو فعل محددان يمكن أن يتخذا أية صورة من الهجوم المادي و الجسدي في طرف و الهجوم اللفظي في الطرف الأخر و هذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء أو شخص بما في ذلك ذات الشخص و أحيانا سكون سلوكا ظاهريا مباشرا محددا و واضحا و أحيانا أخري يكو التعبير عنه بطريقة إسقاطية علي الآخرين أو البيئة من حوله، وعَرف زين العابدين درويش(١٩٩٤)السلوك العدواني بأنه: سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب آخر أو آخرين أو صوب ذاته لفظياً كان أم مادياً إيجابياً أو سلبياً مباشر أو غير مباشر أملته مواقف الغضب والإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة تترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة.

وعَرف طريف فرج (١٩٩٤) السلوك العدواني بأنه: كل سلوك عدائي غير مبرر يوجه إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص بهدف إلحاقه الأذى بهم وبصورة متعمدة، و يُعرّف إيهاب البيلاوي(١٩٩٥) السلوك العدواني بأنه: سلوك هدام وتخريب، وغير مقبول اجتماعياً، ويهدف به صاحبه إلحاق الضرر والأذى بالآخرين أو بالذات، أما أن يكون بدنياً أو إشارياً، مباشراً أو غير مباشر، وهو يختلف في مظاهره وشدته من فرد إلى آخر. و يُعرّف عطية أحمد(١٩٩٥) السلوك العدواني بأنه: كل فعل عدائي يهدف إلى إيذاء الآخرين (إلحاق الضرر بهم) أو إيذاء الذات، ويظهر ذلك في العدوان اللفظي، والعدوان البدني، والعدوان علي الممتلكات، والعدوان الموجه نحو الذات. و يُعرّف معتز عبد الله، صالح أبو عباه (١٩٩٥) السلوك العدواني بأنه: أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء أكان بدنيا أو لفظياً وسواء تم بصورة مباشرة أم غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب أو العداوة التي توجه إلى المعتدى عليه.

وعرف الحميدي الضيدان(٢٠٠٣) السلوك العدواني بأنه: السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى سواء أكان بالفرد ذاته، أم بالآخرين، نتيجة الإحباط أو مواقف الغضب أو المنافسة الزائدة. وعَرف عبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي (٢٠٠٣) السلوك العدواني بأنه: كل فعل أو قول فيه إيذاء للنفس أو للآخرين، ويقسم من الناحية الشرعية إلى عدوان لا اجتماعي، وعدوان إلزام، وعدوان مباح. عَرف عواض الحربي(٢٠٠٣) السلوك العدواني بأنه: سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات، أو ما يحل محلها من الرموز ويعتبر السلوك الاعتدائي تعويضاً عن الحرمان **Frustration** الذي يشعر به الشخص المعتدي. وعَرفت نبيلة الشوربجي(٢٠٠٤) السلوك العدواني بأنه: هجوم أو فعل محددان يمكن أن يتخذا أية صورة من الهجوم المادي و الجسدي في طرف و الهجوم اللفظي في الطرف الأخر و هذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء أو شخص بما في ذلك ذات الشخص.

وعَرف خالد المسعودي (٢٠٠٥) السلوك العدواني بأنه: سلوك يقوم على الإيذاء والاعتداء وإلحاق الأذى والضرر بالآخرين مادياً في ممتلكاتهم إما بالسرقة أو التخريب أو معنوياً كالتهديد والتلفظ عليهم بألفاظ بذيئة والتسلط عليهم وهو سلوك مقصود يهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالغير وينتج عنه تحطيم الممتلكات والرغبة في التسلط على الآخرين. وعرف سعد رشود(٢٠٠٦) السلوك العدواني بأنه: كل قول أو فعل أو اتجاه يصدر من الطلاب بصورة فردية أو جماعية والتي تتسم بإلحاق الضرر أو الأذى بالطلاب أو المعلمين أو السلطة المدرسية أو المرافق المدرسية العامة أو الممتلكات الخاصة.و يُعرّف ناجي مرشد(٢٠٠٦) السلوك العدواني بأنه: أي سلوك يهدف إلي إلحاق الأذى بالآخرين و ممتلكاتهم و يكون هذا العدوان بدنياً أو لفظياً مباشراً أو غير مباشر، و قد يتطور هذا السلوك إلي إلحاق الأذى بالفرد نفسه.

تعقيب على التعريفات السابقة:

من خلال العرض السابق نجد أن بعض التعريفات قد أرجعت السلوك العدواني إلى الإحباط الذي يقابله الفرد مثل [زين العابدين درويش(١٩٩٤)، والحميدي الضيدان(٢٠٠٣)، و ع واض الحربي(٢٠٠٣)]، وهناك نوع آخر من التعريفات اتجهت إلى أن السلوك العدواني مدفوع بالغضب والكراهية والقوة مثل[أحمد راجح (١٩٨٧)، وإيمان الصيرفي(١٩٩٠)، وجابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٨)، ومعتز عبد الله، صالح أبو عباه (١٩٩٥)]، والنوع الثالث من التعريفات نجد أنها حددت اتجاه السلوك العدواني سواء نحو الذات أو نحو الآخرين أو تدمير الممتلكات مثل [أحمد مطر (١٩٨٦)، وسليمان الشيخ(١٩٨٦)، ومحيي الدين حسين (١٩٨٧)، ونجوى محمد (١٩٨٧)، وحمادة سعيد(١٩٨٨)، وفرج طه، وآخرون (١٩٩٣)، وآمال باظه(١٩٩٤)، و إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية(١٩٩٤)، و طريف فرج (١٩٩٤)، وإيهاب الببلاوي(١٩٩٥)، وعطية أحمد(١٩٩٥)، وعبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي (٢٠٠٣)، ونبيلة الشوربجي(٢٠٠٤)، خالد المسعودي(٢٠٠٥)، وسعد آل رشود(٢٠٠٦)، وناجي مرشد(٢٠٠٦)]، وكذلك نجد بعض التعريفات أوضحت أن هناك عدوان صريح وضمني وهناك عدوان وسيلي أو غاية في حد ذاته، وبالتالي فإن تعريفات السلوك العدواني السابقة تُشير في مُجملها صراحة أو ضمناً إلى أن العدوان سلوك يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر، أو الإضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل بين الناس، ويأخذ صوراً متعددة: بدنية أو لفظية، وسواء كان هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر.

وفي ضوء ما سبق يُعرّف الباحث السلوك العدواني في الدراسة الحالية بأنه: أي سلوك يصدر عن طالب (أو مجموعة طلاب) بدنياً أو مادياً أو لفظياً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بصورة متعمدة، أملته مواقف الغضب أو الإحباط، أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي، للطالب ذاته أو الآخرين وكذلك الأثاث والمنشآت المدرسية.

ينطوي هذا التعريف على مجموعة من الخصائص التي إذا توافرت في سلوك معين يمكن اعتباره سلوكاً عدوانياً، وهذه الخصائص هي:

١- تعمد الإيذاء حتى وإن لم يحدث، فهناك بعض الأفعال قد تسبب أذى للآخرين (كالسائق الذي يصيب أحد المارة بطريقة الخطأ) لا يمكن أن نصنفها بالعدوانية لأنها حدثت عرضاً بطريقة غير مقصودة، في حين أن أفعالاً أخرى قد لا ينجم عنها أذى (إطلاق رصاص على آخر وعدم إصابته) وتُعد عدواناً.

٢- قد يكون العدوان فردياً يمارسه فرد ضد آخر(ضرب زميل)، أو فرد ضد جماعة، أو جماعة تمارسه ضد فرد (الدولة ضد أحد معارضيها)، أو جماعة ضد جماعة أخرى (الاضطرابات الطائفية في الهند بين المسلمين والهندوس).

٣- ويكون العدوان ذا طابع مادي حيث يستخدم المعتدي أجزاء جسمه (كاليدين، و الأصابع) أو يستعين بأسلحة وأدوات أخرى (كالسكين، والمطواة، و البندقية)، أو ذي طابع لفظي(سباب، فحش في القول، تهديد، تهكم).

٤- وقد يكون موجهاً بشكل مباشر نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية (قد يكون هذا الموضوع إنساناً، أو قيمة اجتماعية، أو مؤسسة)، أو غير مباشر حيث يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي (من قبيل: ترويج شائعات للنيل من نزاهته، أو التباطؤ في الإنتاج كأحد أشكال العدوان على رجال الإدارة).

علاقة العدوان (Aggression) ببعض المفاهيم الأخرى

سبق أن قدمنا تعريفات السلوك العدواني بالتفصيل، ثم عرف الباحث السلوك العدواني إجرائياً في الدراسة الحالية، حيث يَحصُر التعريف الإجرائي أبرز خصائص السلوك العدواني، ومع ذلك يظل هناك بعض الخلط بين مفهوم السلوك العدواني وبعض المفاهيم الأخرى مثل العنف، الغضب، الإحباط، العدائية، مما يدعونا لضرورة التمييز بينهما:

١- العدوان Aggression و العُنف Violence:

المفهومان يتدخلان تداخلاً كبيراً، فالعدوان يُعرّف بطريقة تجعله يستغرق مفهوم العُنف وقد ظهر ذلك بشكل واضح في تعريفات العدوان القديمة والحديثة، و العُنف هو صورة من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين هذه الجماعات، وللعدوان منافذ كثيرة وغالباً ما يتعرض للنقل، كما يحدث عندما يركل الولد الطبق لأنه لا يستطيع أن يركل والديه (فؤاد أبو حطب، وآخرون، ١٩٩٥، ص٢٧٤). و أشار ناصر الشيخ، وصفوت فرج (٢٠٠٤) بأن العُنف في مضمونه تعبير صريح عن العداء Hostility، وهو يتراوح بين ممارسة القهر المادي على الأشخاص أو الممتلكات، أو القهر والإيذاء المعنوي المباشر، كما يُعد أكثر أشكال العدوان Aggression تطرفاً ورفضاً.

وأشار فينانت كاوتشي (١٩٩٥) أن " لورنز" أتسع في تعريفه لكلمة " العدوان " حتى يكاد لا يخلو منها أي نشاط بشري، وعرف "جيفوري، ألسون Geoffrey, Alison(1985) " العدوان بأنه: السلوك المبيت لإيذاء شخص أو شيء إما جسدياً أو شفوياً، وميز علماء النفس مثل " برفين "prevean بين العدوان العدائي حيث الهدف الوحيد منه هو الإيذاء والعدوان الوسيلي حيث توجد أهداف أخرى غير معاناة الضحية، يأتي العُنف تحت النوع الأول من أشكال العدوان الذي يهدف إلى معاناة الضحية.وأكد مسعد عويس (٢٠٠٢) أنه مهما يكن من الأمر فإن العُنف هو سلوك عدواني، أي هو وليد الشعور بالعداوة. كما أشار محمد عبد المختار(١٩٩٩) إلى أن العدوان و العُنف وجهان لعملة واحدة، و العُنف هو نهاية المطاف للسلوك العدواني. فالعدوان يُعد أكثر عمومية من العُنف فهو متضمن جانبين لفظي وبدني وكذلك قد يكون إيجابياً أو سلبياً.

وأشار عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠) أن العُنف شكل من أشكال العدوان، وأنه يقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان فقط، أي أن العدوان أكثر عمومية من العنف، وأكد فيدفارما (٢٠٠٠) أن استخدام كلمة " العنف" (Violence) مخصص ليشير إلى إحداث ضرر بدني، على الرغم من أن هناك آخرين قد استخدموه بمعنى أوسع ليشمل السلوك الصادر من الناس أو ضد الناس والذي من المحتمل أن يسبب ضرراً نفسياً أو بدنياً، وعلى العكس فكلمة " العدوان " (Aggression) تستخدم بدرجة أوسع لوصف السلوك العدواني أو التهديدي أو الضار و الحالة الانفعالية والاتجاه العقلي المصاحب له. وأشار محمد خطاب(٢٠٠٠) أن الفرق بين العنف والعدوان يمكن أن يلخص في بعض النقاط على النحو التالي:

١- العدوان ليس مرادفاً للعنف ولكنه مسبب له.
٢- هناك فرق نوعي وموضوعي بين العنف والعدوان.
٣- أن العنف وسيلة لتوجيه العدوانية إلى الخارج (كالدفاع عن النفس).
٤- إن للعنف صورة سلبية وأخري إيجابية.
٥-أن العنف موجود أبداً، ولكنه يتشكل في صور مختلفة.
٦- أن العنف أكثر حدة وقوة من العدوان.
٧- أن العدوان يتضمن النية أو الرغبة في الإيذاء بينما العنف غالباً ما يكون وراءه دوافع عدوانية.
٨- أن العدوان لا يشترط الإيذاء الجسدي بينما العنف يتضمن قوة جسدية كبيرة.
٩-أن العدوان أكثر عمومية من العنف، وإن كل ما هو عنف يُعد عدواناً والعكس غير صحيح.
١٠- العنف يقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان فهو صورة من صور العدوان.

٢- العدوان Aggression و الغضب Anger:

إن العدوان يُعد مظهراً من مظاهر التعبير عن الغضب فإذا اعتبرنا الغضب يُمثل مشكلة بين حرفين يقع عند أحدهما القمع لمشاعر الغضب ويقع العدوان عند الطرف الأخر حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة عنف وتدمير وعدوان في حين يتوسط الطرفين الضبط المعتدل لمشاعر الغضب (إجلال حلمي، ١٩٩٩، ص١٥). فعندما يَغضب الإنسان في موقف الإحباط والفشل والصراع، تتولد عنده وساوس، تُثير فيه العداوة والخصوصية، وتدفعه للعدوان والانتقام (كمال مرسي، ١٩٩٥، ص٢١١).وفي هذا الصدد أشارت أيضاً إيناس الجعفراوى (٢٠٠٢) بأن لجوء الإنسان إلى العدوان يكون استجابة لانفعالاته من الغضب، حيث يتدفق الدم إلى اليدين ليجعلهما قادرتين بصورة أسهل على القبض على سلاح أو ضرب عدو. وتتسارع ضربات القلب، وتندفع دفعة من الهرمونات مثل هرمون (الأدرينالين) فيتولد كم من الطاقة القوية تكفي للقيام بعمل عنيف.

فالغضب من الناحية النفسية يعني حالة انفعالية تتضمن كلاً من عزو اللوم لخطأ مدرك والدوافع لتصحيح هذا الخطأ، أما العدوان فهو توجيه الأذى المقصود للآخرين، الذي يكون ضد رغباتهم وليس لصالحهم، كما قد لا يظهر الغضب في العدوان، فالعدوان الغاضب الذي يثيره الإحباط أو الهجوم من جانب شخص ما، ففي هذه الحالة يكون رد الفعل الشائع هو الغضب والذي عادة ما يتلوه العدوان الذي يحدث معاناة لفرد ما، أما العدوان الذي قد لا يصاحبه غضب فهو العدوان الوسيطي الذي يميله التنافس على مركز أو سلطة أو أي شيء آخر يقف موضوعاً للتنافس. فالغضب يعتبر بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني (حسين فايد، ٢٠٠٧، ص٢٢).

وفي هذا الصدد أشار رشاد موسى (٢٠٠١) من ضرورة التفرقة بين الغضب والعدوان، فالعدوان يشمل سلوك علني موجه نحو هدف معين ليؤذيه أو يحطمه، بينما انفعال الغضب ليس دائماً مصحوباً بسلوك عدواني، إلا أن التدخل في إشباع الحاجة الذي يحرض على انفعال الغضب يساهم أيضاً في إيجاد الإحباط، وكلما زاد التدخل في إشباع الحاجة زادت كمية الإحباط الناتجة من جراء هذا التدخل، وهنا يلجأ الشخص إلى السلوك العدواني لكي يخفف من التوتر الناشئ عن الإحباط، فقد أكد أرون بيك (١٩٩٩: ٥٥) أن من المواقف التي غالباً ما تولد الغضب، موقف الإحباط، أي إحباط رغبة من الرغبات أو دافع من الدوافع، كما أكد زكريا الشربيني (١٩٩٤) أن الغضب والعدوان كليهما ناتج عن وجود الإحباط، فالغضب يكون رد فعل للمواقف المحبطة أو مواقف التنافس غير المتعادل بين طرفي المنافسة.

٣- العدوان Aggression والإحباط Frustration:

إن الإحباط يؤدي إلى العُنف والعدوان، فالإحباط هو " حالة نفسية تترتب على إعاقة السلوك نحو هدف أو إشباع حاجة أو دافع، وربما يكون العائق خارجياً من بيئة معادية، أو ظروفاً اجتماعية غير مواتية، وربما يكون داخليا نتيجة قصور في الشخصية، أو صراعات نفسية، أو مشاعر ذنب تعقد بالمرء عن تحقيق ما كان يريد تحقيقه. فالإحباط يحدث حالة من التحريض علي العدوان، وأن العدوان دائماً يسبقه إحباط، وفي عام ١٩٣٩ نشر " دولارد وميلر " Dollard, Miller أول كتاب لهما معاً بعنوان " الإحباط والعدوان "، وقاما فيه بتحليل رأي فرويد القاضي بأن الإحباط يقود إلي العدوان، وعرفا الإحباط بأنه الحالة التي تحدث عندما يعاق إشباع الهدف، أو هو الأثر النفسي المؤلم المترتب علي عدم الوصول للهدف أو تكرار الفشل(محمد عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ص٤٣٠).

و أشار عدنان الفسفوس(٢٠٠٦) بأن العدوان يتجه غالباً نحو مصدر الإحباط، فعندما يحبط الفرد عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط. وفي هذا الصدد عرف حامد زهران (١٩٩٣) الإحباط على أنه حالة تعاق فيها الرغبات الأساسية أو الحوافز أو المصالح الخاصة بالفرد، أو اعتقاد الفرد أن تحقيق هذه الرغبات والحوافز أو المصالح صار مستحيلاً.

كما عَرف حاتم حاتم (٢٠٠٥) الإحباط بأنه: شعور نفسي بعدم الراحة ينشأ نتيجة عدم تحقيق هدف يسعى الشخص إلى تحقيقه بغض النظر عن الأسباب. و يُعرّف عدد من علماء النفس العُنف بأنه: نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوباً بعلامات التوتر ويحتوى على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل من كائن حي.

فقد يشعر الشخص الإحباط لأنه لا يجد في بيئة شيئا لازماً له يطلبه، ويسعى إليه وهذا يُعرّف بالنقص أو قد يكون الشيء المطلوب ماثلاً في البيئة ولكن هناك من يحسبه عن الشخص الذي يريده ويحرفه عالية وهذا يُعرّف بالحرمان وفي إطار تفسير سيكولوجية العُنف قدم " أحمد عكاشة " تفسير يؤكد فيه نظرية " إحباط العُنف " إن لم يؤد الإحباط في معظم الظروف إلى العُنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف محبط. وترى هذه النظرية أن الإنسان ليس عدوانياً بطبعه وإنما يصبح كذلك نتيجة الإحباط، فهي تعد العدوان وظيفة من وظائف الذات تظهر بتأثير الإحباط (مصطفي عبد السلام، ٢٠٠٢، ص٩٠٦).

٤- العدوان Aggression و العدائية Hostilely:

أشار محمد خطاب (٢٠٠٠) إلى أن الفرق بين العدوان والعداء هو أن العدوان سلوك أما العداء فهو استعداد للاستجابة وليس السلوك بل هو سابق على السلوك، فالعداء يعتبر حالة أو ميل لفظي أو استعداد عقلي وعصبي للفرد يدور مضمونه نحو العدوان تجاه موضوع مكن الموضوعات أو جماعة أو فرد، فالمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، بينما يشير العدوان إلى السلوك الذي يوجه إلى شخص آخر أو موضوع معين، كما أشار محي الدين حسين (١٩٨٧) أن هناك من يميز بين هذين المفهومين مثل(باص Buss) حيث يشير مفهوم العدوان إلى تقديم منبهات منفرة إلى الآخرين، في حين يشير مفهوم العداء إلى الاتجاهات العدائية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس سلبية (نية غير حسنة) أو تقويمات سلبية. وهناك أيضاً من يتعامل مع المفهومين بمعنى واحد مثل (بيركوفيتش Berkowitz) حيث يرى أن كلا المفهومين يترجمان معايشة الفرد خبرات بذاتها واستجابته الخاصة لهذه الخبرات وانعكاس الخبرات بعد ذلك على شخصية في شكل عادات متعلمة.

وفي هذا الصدد أشار أيضاً حسين فايد (٢٠٠٣ ب) أن من رغم الجدل المثار حول الفرق بين العدائية والعدوان، إلا أنه يجب أن نحتفظ بالعدوان كمصطلح سلوكي فقط يصف السلوك العدواني، أياً كانت دوافعه سواء كانت دوافع إجرائية أو عدائية. وأن نتعامل مع العدائية على أنها العدوان الخفي أو المضمر، وهى الاستعداد والتهيؤ للفعل الذي قد يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه، أو لا يظهر هذا الفعل، كما يجب ألا نخلط بين العدائية كمكون معرفي للسلوك العدواني كما يرى باص وبيري(1992) وبين العدوان العدائي الذي يشتمل على مكونات معرفية من ناحية أخرى، كما أن هناك مفهوماً أشمل يمكن أن يتضمن العدوان العدائي والذي يقصد به صراع طرفين أو أكثر (أفراد أو جماعات) ينشأ عن حقيقة أن أحد الطرفين يكره أو يمقت الطرف الآخر، وهو اتجاه قد يكون متبادلاً بين الطرفين والهدف الأساسي من الصراع العدائي هو إحداث الأذى بالطرف المضاد، وذلك بغرض تحقيق بعض الأهداف الخارجية.

أنواع (أشكال) السلوك العدواني:

تُوجد تصنيفات عديدة للعدوان تَختلف كثيراً في طبيعتها، ويرجع هذا الأمر إلى صعوبة التعريف، مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة من حيث نوعه (سوياً بناءً أم مرضياً هداماً)، ومن حيث أشكاله أو صور التعبير عنه ومن حيث توجهه ضد الآخرين أم ضد الذات. فبالنسبة لتصنيف العدوان وفقاً لنوعه نجد أن هناك اتفاقاً على وجود نوعين من العدوان: العدوان السوي والعدوان المرضي، أو العدوان الحميد والعدوان المرضي كما يصنفها إريك فروم **E.Fromm**، أو العدوان في جانبيه السوي البناء والمرضى كما يرى سيجموند فرويد **S.Freud** أما بالنسبة لتصنيف العدوان وفقاً لأشكاله أو صور التعبير عنه، فيُعد باص **Buss** عام (١٩٦١) أول من قدم تصنيفاً شاملاً للسلوك العدواني حيث قسمه في ثماني فئات ترتكز على ثلاثة محاور أساسية، هي العدوان النشط مقابل العدوان السلبي، والعدوان المباشر مقابل العدوان غير المباشر، والعدوان البدني مقابل العدوان اللفظي. والجدول (٥) التالي يوضح عرضاً موجزاً لمحاور السلوك العدواني وفئاته الثمانية المندرجة تحت كل محور وفقاً لتصور باص **Buss** (في معتز عبد الله، صالح أبو عباه، ١٩٩٥، ص٥٣٨):

جدول (٥)

تصنيف باص Buss لأنواع السلوك العدواني

نوع السلوك	إيجابي		سلبي	
العدواني	مباشر	غير مباشر	مباشر	غير مباشر
بدني	كضرب الضحية	المداعبة الجسمية السخيفة	الجلوس أو الوقوف لإعاقة المرور	رفض أداء عمل هام
لفظي	إهانة المجني عليه	الغيبة والنميمة الماكرة	رفض الكلام	رفض الموافقة نطقاً أو كتابة

(معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباه، ١٩٩٥، ص٥٣٨).

وقد كان التصنيف السابق الذي قدمه:"باص" (١٩٦١) **Buss** يمثل نقطة انطلاق من التصنيفات النوعية لأبعاد السلوك العدواني.ونستعرض فيما يلي أشكال وأنواع السلوك العدواني التي أوردتها الدراسات و البحوث العربية والأجنبية، وسوف يُراعي الباحث التسلسل الزمني في عرضة لتلك الأنواع. فقد صنف كمال مرسي(١٩٨٥) السلوك العدواني إلى: عدوان لا اجتماعي ويتمثل في(الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه وغيره وتؤدي إلى فساد المجتمع وهذا النوع من العدوان محرم شرعاً وقانوناً، والنوع الثاني هو عدوان إلزام ويتمثل في(الأفعال المؤذية التي يجب على كل شخص القيام بها، لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين، والنوع الثالث هو عدوان مباح ويتمثل في(الأفعال المؤذية التي يحق للإنسان عملها قصاصاً ممن اعتدى عليه، وهذا النوع من العدوان لا يأثم فاعله ويثاب تاركه، فالإسلام أباح رد العدوان بالعدوان ولكنه حث على الصلح، كما قسمت عزة زكي(١٩٨٩) السلوك العدواني إلى عدوان مباشر سواء نحو الذات أو الآخرين(بدني أو لفظي)، وعدوان غير مباشر سواء نحو الذات أو الآخرين (بدني أو لفظي).

فقد صنف صلاح الدين عبود (١٩٩١) السلوك العدواني إلي أربعة أنواع: النوع الأول: العدوان نحو الذات، هو نوع من العدوان يتجه نحو الذات و تدميرها، و يتمثل في التقليل من شأن الذات، و النظر إليها نظرة دونية، إضافة إلي العصب لبعض الأفكار الخاطئة و عدم إتباع نصائح الغير من الزملاء و المحيطين بهم.والنوع الثاني: العدوان نحو الآخرين، و يقصد به العدوان الموجه نحو الغير و الخروج علي القوانين و النظم المتعارف عليها و المعمول بها في التعامل مع الناس.والنوع الثالث: العدوان نحو الممتلكات، و يقصد به إلحاق الضرر المادي، كالتدمير و تخريب ممتلكات الغير، من الزملاء و المحيطين و كذلك الممتلكات العامة. والنوع الرابع: العدوان بالخروج علي المعايير السلوكية المتفق عليها، ويقصد به الخروج علي القيم و العادات و خاصة القيم الأخلاقية و الروحية و الدينية وعدم الالتزام ببعض السلوك المقبول اجتماعياً.

وقسمت آمال باظه(١٩٩٤) السلوك العدواني إلى ثلاثة أنواع، النوع الأول: السلوك العدواني المباشر **Direct Aggressive Behavior** ويقصد به توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات و يتم التعبير عنه بطريقة مباشرة و واضحة و تشمل العدوان المادي **Physical Aggressive.** و يتم التعبير عنه بطريقة مباشرة و واضحة.و النوع الثاني:السلوك العدواني اللفظي **Aggressive Behavior**و يقصد به الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي و الاجتماعي للخصم أو للمجموعة و جرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم و يشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعياً و خلقياً.و النوع الثالث: السلوك العدواني غير المباشر **Indirect Aggressive Behavior** هو سلوك عدواني معبر عنه بطريقة صريحة و واضحة و يعبر عنه بطريقة إسقاطية علي الذات أو الآخرين أو ضمنية تخيلية و يتضمن مسالك المخادعة و الكره و الواقعية.

و قد صنف زكريا الشربيني (١٩٩٤) السلوك العدواني إلي أشكال مختلفة وإن كان هناك نوع من التداخل بين بعضها و البعض: العدوان اللفظي، وعدوان تعبيري أو إشاري، العدوان العنيف بالجسد أو أجزائه، وعدوان الخلاف و المنافسة، والعدوان غير المباشر، والعدوان المباشر، والعدوان الفردي، والعدوان الجمعي، والعدوان نحو الذات، والعدوان الوسيلي، والعدوان العدائي، والعدوان المقصود، والعدوان العشوائي. وقسم إيهاب الببلاوي(١٩٩٥) السلوك العدواني إلى العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين، العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين، العدوان الإشاري المباشر نحو الذات، العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات، العدوان البدني المباشر نحو الآخرين، والعدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين، العدوان البدني المباشر نحو الذات، والعدوان البدني غير المباشر نحو الذات.

وقسم عبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي (٢٠٠٣) السلوك العدواني إلى ثلاثة أنواع، النوع الأول: عدوان لا اجتماعي، ويشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه، أو يظلم بها غيره، وتؤدي إلى إفساد المجتمع. وهذا النوع من العدوان محرم شرعاً وقانوناً. النوع الثاني: عدوان إلزام، ويشمل الأفعال المؤذية التي يجب على كل شخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين، وهذا النوع من العدوان (فرض عين) على كل قادر عليه. النوع الثالث: وعدوان مباح، ويشمل الأفعال المؤذية التي يحق للإنسان عملها قصاصاً ممن اعتدى عليه، وهذا النوع من العدوان لا يأثم صاحبه، ويثاب تاركه.وقسم خالد المسعودي(٢٠٠٥) السلوك العدواني إلى أربعة أنواع، النوع الأول: العدوان البدني(الجسدي)، والنوع الثاني: العدائية، والنوع الثالث: التهديدات العدائية، والنوع الرابع: السلوك التعبيري والذي يتضمن كل من العدوان المادي، واللفظي، والاستهتار الأكاديمي.

تعقيب على أشكال السلوك العدواني:

نستخلص من العرض السابق لصور التعبير عن العدوان أو أشكاله، أن هنا تعدداً وتبايناً في صور التعبير عن العدوان، بل وتداخلاً يمكن أن نجده فيما بينهما، وإن كانت جميعها لها غاية واحدة أساسية هي إلحاق الضرر أو الأذى بالفرد المعتدي عليه (الضحية)، سواء كان هذا هدفاً في حد ذاته، أو وسيلة لتحقيق شيء معين، أو محاولة للدفاع عن النفس. كما أننا نجد أن كثير من العلماء قد صنفوا السلوك العدواني إلى أنواع محددة وفقاً لثلاثة محاور، المحور الأول: الموضوع الموجه له السلوك العدواني مثل[صلاح الدين عبود (١٩٩١)، وعبد اللطيف خليفة، وأحمد الهولي (٢٠٠٣)]. والمحور الثاني: مدى مباشرة ووضوح السلوك العدواني مثل [آمال باظه(١٩٩٤)، إيهاب الببلاوي(١٩٩٥)]. والمحور الثالث: الطريقة التي يُعبر بها عن السلوك العدواني مثل[كمال مرسي(١٩٨٥)، وعزة زكي(١٩٨٩)، وزكريا الشربيني (١٩٩٤)، وحسن عبد المعطي (٢٠٠١)، وخالد المسعودي(٢٠٠٥)].

وفيما يلي أنواع السلوك العدواني كما يتصورها الباحث في ضوء التصنيفات التي السابق عرضها.

أنواع (أشكال) السلوك العدواني كما يتصورها الباحث:

أولا أنواع السلوك العدواني على أساس الموضوع الموجه له، ونقسم إلى:

أ- السلوك العدواني الموجه نحو الذات: ويقصد به السلوك الذي يقوم به الفرد بهدف توجيه الإيذاء نحو الذات، والمتمثل في(الانتحار، الاكتئاب، قضم الأظافر، إيذاء الذات باستعمال الآلات الحادة، تحميل الذات فوق طاقتها).

ب- السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين: ويقصد به السلوك الذي يقوم به الفرد بهدف توجيه الإيذاء اللفظي نحو الآخرين، والمتمثل في(الشتائم، التهديد، الوعيد، المهاجمة برفع الصوت) أو الإيذاء نحو الآخرين، والمتمثل في (الضرب، العض، الدفع، الرمي، التمزيق).

ج- السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات أو الأشياء الخاصة بالآخرين: ويقصد به السلوك الذي يقوم به الفرد بهدف توجيه الأذى نحو الممتلكات العامة أو الخاصة، والإضرار بها، والأشياء المحيطة به والمتمثلة في(المباني، التجهيزات، الكتب، السيارات، الوسائل، الحدائق).

ثانيا أنواع السلوك العدواني على أساس مدي مباشرة ووضوح السلوك العدواني، وتنقسم إلى:

أ- العدوان المباشر سواء نحو الذات أو نحو الآخرين(بدني أو لفظي) وهو إلحاق الأذى لفظياً أو باليد أو تدمير الممتلكات بطريقة مباشرة.

ب- العدوان غير المباشر سواء نحو الذات أو نحو الآخرين(بدني أو لفظي) وهو إلحاق الأذى لفظياً أو باليد أو تدمير الممتلكات بطريقة غير مباشرة.

ثالثاَ: أنواع السلوك العدواني على أساس الطريقة التي يُعبر بها عنه، وتنقسم إلي:

١- العدوان المادي: وهو أي نشاط يقوم به الفرد لتدمير الممتلكات أو الاعتداء على الآخرين أو إيذائهم أو الرغبة في ذلك أو الاستخفاف بهم أو إغاظتهم بفعل.

٢- العدوان اللفظي: وهو نوع من العدوان يوجه نحو الآخر بالألفاظ الآتية مثل: اللعن، والنقد، والسخرية، والتهكم، والترويج للإشاعات المغرضة على الآخرين.

٣- العدوان السلبي: وهو الموجه نحو الذات وهو أشبه ما يكون بالضمني، بالمقارنة بالايجابي، والذي هو أشبه ما يكون بالصريح، ففي العدوان السلبي نرى الفرد عنيداً غير متعاون ومتذمراً لكن دون مواجهة.

العوامل المسببة للسلوك العدواني:

من المعروف أن السلوك العدواني سلوك ليس له عامل واحد أو سبب واحد أو دافع واحد نستطيع أن نجزم بأنه هو نتيجة لهذا السبب أو العامل وبهذا نجد أن السلوك العدواني سلوك يظهر نتيجة لعدة عوامل وأسباب ودوافع. والتي يمكن حصرها في العوامل والأسباب التالية:

١- الغرائز الفطرية:

ذهب بعض الباحثين إلى أن العدوان غريزة فطرية موجهة بصورة تدميرية أساسية نحو الذات ولكنها تتجه إلى الخارج كظاهرة ثانوية – وقد أطلق فرويد Freud على هذه الغريزة الموت Thanatas التي تقابل غريزة الحياة life instinct المسماه Eros وهذه الغريزة توجه الدفعة العدوانية على خارج الفرد كوسيلة لحماية الذات.. أما أدلر Adler فقد أطلق على هذه الغريزة إرادة القوة أو غريزة التفوق التي تهدف إلى أن يكون الإنسان قوياً متفوقاً مسيطراً على غيره.. وهناك من أشار إلى غرائز أخرى تدفع السلوك العدواني مثل غريزة الصراع من أجل البقاء، وغريزة القتال وهذه الغرائز مثل غريزة الصراع من أجل البقاء، وغريزة القتال وهذه الغرائز هي جزء من الإرث التطوري للإنسان(حسين فايد، ٢٠٠٣ ب، ص ص١٤٥-١٤٦).

٢- الخصائص البيولوجية:

ذهب البعض إلى البناء الجسمي للمجرمين يقترب بهم من الحيوانية فيجعلهم يميلون إلى الشراسة والعنف. ومن العوامل البيولوجية المرتبطة بالعدوان الإفرازات الهرمونية التي تعبئ قوى الفرد وتعده للقتال العنيف أو الهروب حفاظاً على الحياة، فقد أكدت الدراسات إلي الارتباط بين زيادة هرمون الذكورة (تستستيرون) Testosterone والعدوان، كما أشار عالم النفس الاجتماعي" جيمس دابس، و زملاؤه ١٩٨٧-١٩٨٨" إلى أن مستويات هرمون الذكورة مرتفعة بشكل ملحوظ لدى المعتقلين المتهمين في جرائم عنيفة بصورة مختلفة عن نظرائهم مرتكبي الجرائم العادية، وذلك بعكس النساء حيث إن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبة النساء من جرائم القتل ولاسيما في المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع معدل هرمون الذكورة (عواض الحربي، ٢٠٠٣، ص٣٩).

حيث أكد عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠) إلى أن البحوث التجريبية قد أكدت بأن زيادة هرمون (تستستيرون) Testosterone لدى الذكور، ونقص هرمون (البروجيستيرون) لدى الإناث تزيد من القابلية للاستثارة ومن ثم العدوان لديهم، يضاف إلى ذلك أن استعداد المرأة للاستجابة العدوانية يرتفع بشكل دال أثناء الدورة الشهرية، وهي فترة تحدث فيها بعض الاختلالات الهرمونية لديها كما هو معروف، وقد تبين، على سبيل المثال، في أحد البحوث التي أجريت على سجينات ممن ارتكبن جرائم عنف أن ٦٢% منهن كن في فترة الطمث. كما أشار حاتم حاتم(٢٠٠٥) إلى الدراسة التي أجريت على القتلة في بعض السجون، ووجد أن ٧ % منهم مصابون بزيادة في الجين المحدد للذكورة، وكذلك لهرمون الأدرينالين والذي يقوم بتنشيط المراكز العصبية في المخ المسئولة على تعبئة الجسم عند المواقف الخطرة. ولقد ربطت بعض البراهين بين إثارة مناطق معينة من الدماغ والاستجابة العدوانية فالجانب الخارجي للهيبوثلاموس يرتبط بعديد من الانفعالات ومنها الغضب والاستجابة العدوانية.

٣- الوراثة:

ذكر بعض الباحثين ارتباط العنف والعدوان بالكروموسومات الذكرية.. فمن المعروف أن الذكر يختلف عن الأنثى في وجود الكروموسوم (Y) – فالأنثى تكون (XX)، بينما الذكر (YX) ولذلك يُعد الكروموسوم (Y) هو المحدد للجنس.. وقد أوضحت الدراسات أن نسبة عالية من مجرمي العنف الذين تم إيداعهم في السجون بهم عيب في توزيع الكروموسوم (Y) حيث كانت الكروموسومات لديهم تأخذ شكل (XXY)، وحاول البعض إرجاع السلوك العدواني لدى هؤلاء الأفراد إلى وجود كروموسوم (Y) زائد عن الطبيعي. وقد أوضح موني Maoney (١٩٨٠) أن الأفراد الذي يوجد لديهم (XYY) لا يعانون من ارتفاع معدل السلوك العدواني لديهم مقارنة بغيرهم من الأسوياء بصورة قاطعة، حيث إن هؤلاء الأفراد يتميزون بذكاء منخفض وبينة جسمية شديدة مما قد يتسبب في زيادة العنف لديهم (في سامي عبد القوي، ١٩٩٥، ص٢٤٩-٢٩٥؛ وإيناس الجعفراوى، ٢٠٠٢، ص٥٣٩).

٤- التعليم الاجتماعي:

تري نظرية التعلم الاجتماعي أن المبدأ الأساسي الذي يحكم نشأة واستمرار العديد من سلوكياتنا أن كل سلوك يتم تدعيمه في الماضي أو الحاضر سيستمر في المستقبل، وخاصة في المواقف المشابهة، والتدعيم قد يكون ذاتياً أو اجتماعياً. ووفقاً للمبدأ السابق، يشير أنصار نظرية التعلم الاجتماعي وعلى رأسهم "باندورا" Bandora أن السلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم كغيره من السلوكيات الأخرى، وأن هذا الاكتساب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمي بالتعلم بالنمذجة Modeling أو التعلم الانتقالي Vicariousوما يترتب على هذا السلوك من إثابة أو عقاب، فمن خلال التنشئة الاجتماعية يتعلم الأطفال العدوان من ملاحظة سلوك الوالدين والأقران وسلوك الآخرين في المجتمع، فيقوم بدوره بمحاكاة الاستجابة التي تلقى قبولاً من المحيطين بالطفل، حين يمدون الطفل بالنماذج العدوانية، أو عندما يقومون بتحريضهم على العدوان أو من خلال التدعيم الاجتماعي لهذا السلوك العدواني عند حدوثه. بالإضافة لذلك، فقد أشار "باندورا Bandora" من خلال دراساته الميدانية والتجريبية المتعددة، إلى أهمية العوامل المعرفية في تنظيم السلوك العدواني عندما يبرر القائمون بالعدوان استخدامهم العنف كأن يقول الشخص العدواني، "أن الضحية ظالمة أساسا" أو " أنها هي التي دفعت به لاتخاذ السلوك العدواني" (لوم الضحية) ومن ثم لا يشعر القائم بالعدوان بمشاعر نتيجة سلوكه – الأمر الذي قد لا يجعله يحد من عدوانيته(في سامي عبد القوي ١٩٩٥، ص٢٩٠؛ وآمال كمال، ٢٠٠٢، ص٢٢٤).

٥- سمات الشخصية:

ذهب أيزنك Eysenk إلى أن جميع الناس يولدون بأجهزة عصبية مختلفة بعضهم يكون سهل الاستثارة تصبح مضطربة، لدى صاحبها استعداد سهل في أن يكون عدوانياً أو مجرماً – وهذه السمات هي ما تسمى بالشخصية العدوانية، وهي التي تقع على متصل: القطب الموجب فيه يمثل السمات الانفعالية للشخصية العدوانية والقطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوانية والخجل والحياة (حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ص٤٥٦).

٦- العوامل النفسية:

أشار خالد بن المسعودي(٢٠٠٥) إلى أن العوامل النفسية للفرد لها أثر واضح في دفع الفرد إلى السلوك الإيجابي المقبول أو السلوك السلبي والمتمثل في السلوك العدواني. والذي يظهر لدى الإنسان عندما لا يستطيع ضبط نفسه وخاصة عندما لا يستطيع أن يتكيف مع معطيات الحياة، وبهذا فإن الأسباب والدوافع النفسية تتأثر بمجموعة من الأمراض النفسية والانفعالية التي تدفع الفرد إلى ممارسة السلوك غير السوي (العدوان والانحراف) وذلك باعتباره مخرجاً ومتنفساً. فالأمراض النفسية كما أشار أكرام إبراهيم (١٩٩٨) ترتبط بالنفس و الذات للإنسان والتي تؤدي إلى السلوك العدواني والأمراض النفسية نجد أنها تنشأ من مؤثرات ونزعات نفسية مكبوتة ويكون لها أثر على بعض العوامل الشخصية.

وبهذا فإننا نجد أن هناك من الأسباب والعوامل النفسية المؤدية للسلوك العدواني ارتباطها بعدد من الأمراض النفسية التي تؤدي أو تساعد على ظهور السلوك العدواني ذلك لارتباطها بشخصية الإنسان ومن هذه الأمراض:

أ- الإحباط:

يذهب كثير من علماء النفس إلى أن العدوان استجابة للإحباط، حيث تزداد شدة العدوان كلما اشتد الشعور بالإحباط. فلقد ذهب دولارد، وميللر Dollard, Miller إلى أن الإحباط يعني إعاقة تحقيق الهدف، وهذا بدوره إلى استثارة دافع إيذاء الذين تسببوا في إعاقة تحقيق الهدف، فظهور هذا الدافع العدواني يؤدي بالتالي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية. ويرتفع مستوى الإحباط كلما ازدادت أهمية الهدف، وكانت الحاجة ملحة إليه، وكلما كان العائق ضعيفاً، وكان توقع الفشل منخفضاً أو غير وارد، فعلى سبيل المثال: الطالب الذي يتوقع الفشل في الامتحان نظراً لعدم استعداده أو نقص قدراته لن يحبط بنفس القدر الذي يصيب طالبا يتوقع النجاح ويعتقد أنه استعد للامتحان بالقدر الكافي. وفي هذا الصدد اقترح مجموعة من العلماء من جامعة "بيل" نظرية حول العلاقة بين الإحباط والعدوان يشير منطوقها إلى أن فشل الفرد في الحصول على ما يريد يثير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد انه حجبه عن أهدافه، وحين يعجز الفرد عن الاعتداء على هذا العائق فإنه يتجه بتلك الطاقة العدوانية إلى هدف آخر، من خلال أساليب من قبيل: استبدال الاستجابة (ترويج شائعة تسئ إلى سمعة الرئيس بدلا من لومه حين يتخطى الفرد في الترقية) أو استبدال الهدف (ضرب الزوجة بدلا من الرئيس. وتجدر الإشارة إلى أنه قد أثيرت عدة تحفظات إزاء تلك النظرية من أكثرها منطقية، عدم صحة القول بوجود علاقة حتمية بين الإحباط والعدوان، فعلى سبيل المثال قد يمارس الفرد السلوك العدواني في ظل غياب الإحباط مثل القاتل الأجير، وفي المقابل فقد يؤدي الإحباط إلى ضروب غير عدوانية من السلوك كالتعاطي أو الاكتئاب، وأحلام اليقظة، أو إثارة التحدي (سامي عبد القوي، ١٩٩٥، ص٢٨٨ ؛ وحسين فايد، ٢٠٠٣ ب، ص١٤٧).

ب- القلق:

أشار حسين فايد(٢٠٠٣ب) إلى أن القلق خوف من خطر محتمل أو مجهول غير مؤكد الوقوع، فهو خوف من المجهول والخفي والغريب وغير المتوقع، كما أنه خوف من محبوس لا يستطيع أنه ينطق في مجراه الطبيعي كالهرب أو الاختفاء أو الهجوم، فهو انفعال مؤلم نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئاً حيال موقف مخيف يتهددنا بالخطر. كما عرف أرون بيك (١٩٩٩) القلق بأنه:الاستجابة الانفعالية البغيضة.

كما أشار عواض الحربي(٢٠٠٣) إلى أن "هورني" Horny تري أن العدوان هو استجابة الفرد للقلق أساسا، فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى استجابات ثلاثة: (تحرك نحو، تحرك ضد، تحرك بعيد عن الآخرين) والشخص العدواني هو الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين لأنه يسلم جدلاً بأن العداء هو طبيعة العالم ويجب أن يتصدى له بالقتال وأن الناس ليسوا محل ثقة وفي غابة الحياة يجب أن يضرب الواحد الآخر، وتري"هورني" Horny أن العداوة والعدوانية ميل تكمن جذورها في الرفض والنبذ.

ج- التعصب:

يُعرّف التعصب بأنه حكم لا أساس له من الصحة يتكون بدون توفر دلائل للموضوعية أو خبرات فعلية، يصاحبه مشاعر سلبية، أو إيجابية، تتسق معه، ويترتب عليه إتيان أفعال سلوكية تفصح عن تلك المشاعر حيال موضوع التعصب. إن التعصب وفق هذا التصور يُعد – في حالات كثيرة – مقدمة للعدوان، أنه يقدم التبرير المنطقي والشحنة الانفعالية التي تحث الفرد على ارتكاب سلوك عدواني نحو آخر، فعلى سبيل المثال قد ينعت المتعصب أعضاء الجماعة التي يتبنى نحوها اتجاها تعصبياً بصفات قد تبرر، من وجهة نظره، سلوكه العدواني حيالها. فالزنجي يوصف – من قبل الأبيض – بأنه متسول، منخفض الذكاء، لا يقيم وزنا للخلق، يمارس الحرية الجنسية بلا ضوابط، إلى غيره من الصفات السلبية.لذا لم لا أعتدي عليه وأنه يستحق ذلك ! (عبد الرحمن العيسوي، ٢٠٠٠، ص٣٣٧).

د- الانفعالات:

عرف فيصل الدنيش(٢٠٠٣) الانفعالات بأنها: حالة نفسية تقود الفرد إلى الكآبة والحزن والصراع الداخلي، ومن ثم قد ينتج عن ذلك رد فعل يتميز بالتهور والأنانية والكره تجاه المثيرات الخارجية فالفرد مثلاً عندما ينفعل فإنه يقوم بتكسير ما يجد أمامه أو يقوم بالضرب أو التمرد نتيجة كردّات فعل هذه الانفعالات والتنفيس عما يشعر به.وفي هذا الصدد أشار خالد المسعودي(٢٠٠٥) إلى أن عدم الاتزان الانفعالي يعني عدم قدرة الفرد على ضبط نفسه ويصبح نتيجة لهذا الانفعال متقلب المزاج ويتصرف تصرفات غير مقبولة، وعليه فالطالب الذي يتصف بعدم الاتزان الانفعالي ينتج عنه عدم التكييف مع أنظمة المدرسة وإلى عدم ضبط سلوكه، مما يجعله يعيش في مشاكل سلوكية سلبية مع نفسه ومع زملائه ومعلميه، فيصبح مندفعاً وغير قادراً على ضبط نفسه، فنجده أحياناً شخصاً هادئاً ومسالماً وأحياناً ينقلب إلى عدواني مما يؤثر سلباً على سلوكه. وفي هذا الصدد أشار علي الطلحي(٢٠٠٦) إلى أن اضطراب الانفعالات تأخذ أشكالاً متعددة منها:

١- فتور العاطفة: وهو عدم المبالاة فيبدو على المريض تساوي الفرح والحزن ويفتقد للشعور بالمتعة والسعادة وتستوي في نظره معظم الأمور مثال ذلك، مريض الاكتئاب حينما لا يستشعر الفرح ولا يشعر بالسعادة.

٢- انعدام العاطفة: في بعض الأمراض كاضطرابات الشخصية يشعر المريض بأنه لا يمتلك العواطف تجاه الآخرين ويتأسف على فقد هذا الشعور.

٣- الانشراح الزائد: ويبدو في صورة الفرح والبهجة الزائدة والتي أحياناً لا تنسجم مع المواقف، مثل مريض الهوس والانشراح الذي يظهر عليه.

٤- عدم التناسب بين العاطفة والمثير: لا يوجد انسجام بين المواقف التي يقع فيها الفرد وبين رد فعله تجاهها، فإذا أصيب المريض بشيء محزن يتحول ذلك إلى حالة اكتئاب مع استمرارية الحزن.

هـ- الاكتئاب:

أشار علي الطلحي(٢٠٠٦) إلى أن البغض والضغينة من أهم المشاعر السائدة عن الفرد المكتئب ونظراً لأن مشاعر البغض والحقد والكراهية غير مقبولة عند الفرد، لذا يحاول أن يكيف مثل هذه المشاعر ثم يسقطها على الآخرين ويشعر الفرد بالبغض والكراهية من قبل الآخرين ثم يأدي بعد ذلك الاعتقاد وبأنه منبوذ بسبب نقائصه وعيوبه الفطرية ومن ثم يصبح مكتئباً. فالاكتئاب **Depression** كما أشارت إليه مريم اليماني، و أحمد عبد الخالق(٢٠٠٤) هو مصطلح يستخدم لوصف مزاج، أو أعراض، أو زملة أعراض لاضطرابات وجدانية، وتتمثل الحالة المزاجية للاكتئاب في الشعور باليأس والكآبة والحزن وانقباض الصدر، كما تتمثل الأعراض في مجموعة الشكوى التي تتجمع في زملة تشير إلى سلسلة عريضة من الاختلال النفسي الحيوي (البيولوجي) الذي يتغير بحسب التكرار والشدة والمدة.

٧- العوامل البيئية الطبيعية:

يتأثر السلوك غالباً بالبيئة الداخلية، كحالة الجسم الفسيولوجية والمزاجية، ومقدار أداء الأعمال والنجاح فيها وأيضاً بالبيئة الخارجية وقد أجريت دراسة في هذا الصدد توصلت إلى بعض العوامل البيئية التي يكون لها دور في ظهور السلوك العدواني لدى الفرد، العامل الأول: تلوث الهواء (دخان المصانع، دخان السجائر)، حيث ثبت أنها تزيد من التوتر الداخلي والتالي تزيد العدوانية، العامل الثاني: الضوضاء، حيث تزيد من العدوانية بين الأشخاص وبعضهم في منطقة التلوث، والعامل الثالث: الازدحام، حيث إن الازدحام أحياناً يزيد من العدوانية (توتر الأعصاب، الضيق، عسر الحركة)، العامل الرابع: ارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها.

٨- تعاطي العقاقير والمخدرات والخمور:

أثبتت الإحصائيات المختلفة أن الخمر يلعب دوراً هاماً في نشأة السلوك العدواني، وأن نصف جرائم العنف مصحوبة بشرب الخمر، حيث إن الفرد يفقد القدرة على التحكم في ذاته، فالخمر والعنف من الوسائل المعروفة التي يلجأ إليها الفرد لحل صراعاته النفسية لأنهما يساعدان على تفريغ التوتر الذي لم يجد طريقة أخرى للتعبير عن شدته، كذلك وجد أن الأقراص المنبهة للجهاز العصبي مثل الأمفيتامين (تستخدم في فقد الشهية) تؤدي إلى سلوك عدواني، وبينما كان الظن سابقا أن الحشيش يؤدي إلى الهدوء والسكينة والانعزال إلا أنه أحيانا ما نجد ترابطاً بين تدخين الحشيش والقتل خاصة الاغتيال (عز الدين عطية، ١٩٩٦، ص١٧٤).

وقد أشار حسن عبد المعطي(٢٠٠١) أن الأبحاث تؤكد على وجود ارتباط بين تعاطي الخمور والعقاقير والمخدرات بالسلوك العدواني والعنف والجريمة، حيث تشير هذه الأبحاث إلى أن من كل أربعة جرائم قتل تتم واحدة منها والمجرم تحت تأثير المخدر، كما أن نسبة إدمان الخمر لدى نزلاء السجون تتراوح بين ٤٠ – ٥٥ % والخمور والمخدرات تزيل الضوابط وتضعف الوعي فتطلق سراح المشاعر العدوانية الكامنة في الإنسان على غيره، ويرتكب الجرائم، حيث يلاحظ العديد من حالات اغتصاب الفتيات في مرحلتي الطفولة والمراهقة وخاصة مع ارتفاع انتشار الإدمان والمخدرات والكحوليات والمنشطات والانحرافات السلوكية بين الشباب والطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، بل إن الأخطر من ذلك في الوقت الحاضر، ما يحدث من اغتصاب ووحشية نحو المحارم. كما أكد عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠) بأن الخمر يعوق وظائف التحكم في المراكز المسئولة عن ضبط العدوان والموجودة في المخ ، ومن ثم يصبح الفرد أكثر استعداد لممارسته ، كذلك تنبه الفيتامينات (العقاقير المنشطة) الجهاز العصبي وتجعله أكثر تهيئوا للاستجابة بصورة عدوانية.

كما أكد طريف فرج (٢٠٠٢) أن نسبة ضئيلة من مرتكبي جرائم العنف تتعاطى الحشيش بمعدل مكثف، مقابل لا أحد ممن لم يرتكبوا جرائم العنف، وأن نسبة أكبر منهم وإن تكن قليلة أيضاً تتناول المسكرات، ومن المفترض أن يسهم تعاطي الحشيش بشكل غير مباشر في نشوب العنف، ومما هو ملاحظ في الوقت الحاضر، من انتشار المخدارت بين طلاب المدارس، بل وصل الأمر إلى انتشاره بين تلاميذ المدارس الإعدادية وما يترتب على ذلك من ممارسة الطلاب لسلوك العنف.

وفي هذا الصدد أشار أيضاً عبد الحليم السيد(١٩٩١) في دراسة مسحية لمدارس الثانوية العامة في مصر، حيث إنه وجد حوالي ٤٠ % من تلاميذ الثانوي تعاطى فعلاً ولو لمرة واحدة البيرة واستمر في التعاطي لها ١٠ % من جميع تلاميذ الثانوي العام وهذا يعطي مؤشر بالخطر، وخاصة وبعد أن أشار عبد الحليم السيد إلى أن ارتكاب أفعال العنف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعاطي المسكرات في جميع أنحاء العالم، كما أن تناول الكحول له تأثير كبير على الجهاز العصبي **Inhibitor** والوظائف العقلية، مما يجعل متعاطيه أكثر اندفاعاً وأقل مراعاة للمعايير الاجتماعية والأخلاقية، ويقلل من تقديره لتكلفة أفعاله بالعدوانية، وما يترتب عليه من أضرار جسمية لذاته وللآخرين.

٩- العوامل الاجتماعية:

أ- الأسرة:

الأسرة هي الوحدة التي يتكون من خلالها النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والديني، وهى مصدر الكثير من الاشباعات التقليدية لأفرادها فهي التي تقدم لهم الحب والاحترام والأمن والحماية النفسية والجسدية، كما أن الأسرة مجالاً من مجالات التناقض، فرغم أنها محيط للعواطف المتبادلة، وميثاق للوئام، إلا أنها كذلك في كثير من الأحيان مركز للعدوان والعنف، فهي المكان الوحيد الذي يكشف فيه كل شخص عن وجهه الحقيقي، دون تمييز، والعنف في هذا المحيط يعتبر قوياً، أقوى من أي محيط آخر، ولكن العنف بين أفراد أسرة واحدة عادة لا يخضع للمناقشة، فهو يعتبر من الأسرار المشينة(في سعيد العزة، ٢٠٠٠، ص٣٠).

وأشار حسن عبد المعطي(٢٠٠١)إلى أن التفكك الأسري والخلافات الزوجية المستمرة، والطلاق وتعداد الزوجات، والخلافات المستمرة بين أفراد الأسرة وفقدان الترابط الأسري والتنازل عن المسئوليات الوالدية وتسليمها للأطفال، وجهل الوالدين بأصول التربية فيعاملون الابن معاملة لا يفهم فيها إلا القسوة والتزمت والصرامة واللوم المفرط وعدم تقدير المشاعر – فيتولد الإحساس بالظلم والعدوانية والرغبة في الانتقام، بالإضافة إلى أن عصبية الآباء وثورتهم لأتفه الأسباب وشجارهم، والصراع الزوجي الذي يضع الطفل بين الأبوين المتنازعين كل ذلك يؤدي إلى خلق الميول العدوانية والتمرد.

ففي دراسة سميحة عبد الغني(٢٠٠٣) في نطاق التفاعل الأسري بين الزوج والزوجة، فقد أبانت النتائج أن ممارسة العنف اللفظي المتمثل في المشاجرات بين الزوجين لا تتعدى نسبة ١٤,٨% من إجمالي العينة، وعلى مستوى تكرار ممارسته فقد كشفت النتائج أن نسبة ضئيلة ممن يمارسون العنف اللفظي يميلون لتكراره، أي ما يعادل ٣,٤% من إجمالي العينة، وكانت الماديات على قائمة الموضوعات الموجدة للعنف اللفظي بين الزوجين، أما فيما يتصل بالعنف البدني في التفاعلات الأسرية، فقد أكدت نسبة ١٣,٧ % من إجمالي أفراد العينة على ممارستهم لهذا السلوك، وكان استخدام الأيدي من أكثر الأساليب الشائعة في العنف البدني.

ويرجع كمال مرسى (١٩٩٢) ارتباط الانحرافات النفسية عند الأبناء بعدم انسجام الوالدين في حياتهم الزوجية، إلى عدم سعادة الزوجين بحياتهم معاً، يجعل المناخ الاجتماعي والنفسي في الأسرة نكداً، لا يشعر الأطفال فيه بالأمن والطمأنينة، ويعرضهم لخبرات مؤلمة كثيرة، تنمي الاستعداد للانحراف عندهم وهم صغار. بينما أرجعت نجوى الفوال (٢٠٠٢) ارتباط العنف والسلوك العدواني في الأسرة بوجود قوة غير متكافئة، التي تؤدى إلى حدوث تغيرات في شكل الأسرة ووظائفها، وأكدت إجلال حلمي (١٩٩٩) أن الحياة الداخلية لأسرة العنف تدور حول دائرة متكررة من الابتلاء الانفعالي والتناقض الانفعالي، فكلما عادت الأسرة إلى حالتها الطبيعية تشتعل ثورة العنف مرة ثانية ويكون هناك إنكار للعنف في دخيلة كل فرد في الأسرة لأن هناك خوف من حدوث شرخ في الأسرة أو تفكك هذا التجمع الأسري.

والآباء الذين يعاملون أبناءهم بالعقاب يؤدى إلى نقص علاقة الحب والدفء بينهم في الأسرة، وهذا العقاب غير المبرر وغير المقبول يغلب عليه الطابع العنفي الذي يولد اضطرابات علائقية تطال جميع أفراد الأسرة ومن يتعامل معها، كما تتسم التنشئة المتشددة بدرجة كبيرة من الجمود كما أنها تتسم أيضاً بدرجة كبيرة من التطرف. ففي دراسة مسحية أجراها "سيرز " Sears على (٤٠٠) أم تبين أن ميلهن إلى الإكثار من عقاب أبنائهن بدنياً يرتبط إيجابياً بمستوى عدوانية هؤلاء الأبناء، كما أن تجاهل الأبناء يثير لديهم الشعور بالعزلة، والميل إلى إدراك الآخرين بوصفهم معادين، ويدفعهم إلى اللجوء للعدوان لتأكيد وجودهم، أو لفتا للأنظار، أو تفريغا للتوتر(محي الدين حسين، ١٩٨٧، ص٥٥).

ب- المدرسة:

أشار خالد المسعودي (٢٠٠٥) أن المدرسة هي المرحلة الهامة والحيوية التي تسهم في تشكيل سلوك الفرد، وهى المجتمع الخارجي الأولي خارج الأسرة، وهي المحطة الثانية التي يبدأ فيها التلميذ حياته الأولي بعد المنزل، ومن ذلك التعرف على زملاء جدد في الدراسة وتعلم الضبط في المدرسة بحيث يصبح التلميذ تحت سيطرة سلطة ملزمة، فالطالب في المدرسة يبدأ في تقبل الكثير من المواقف المختلفة التي من خلالها ينمي علاقاتها مع غيره داخلها وخارجها لأن دور المدرسة ليس فقط تلقين للدروس وطلب أداء الواجبات في التلاميذ بل يمتد إلى دور التوجيه والإرشاد، وتزويد الطالب بالقيم والأخلاق الإنسانية وبالثقافة التي تساعده في اختيار المنهج الصحيح والتقويم. وبهذا فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية، عندما لا تقوم بواجبها على الوجه المطلوب في توجيه وإرشاد الطلاب بشكل صحيح، فإن ذلك يصيب الطالب بالقلق والتوتر والإحباط وعدم التكيف، والأمر الذي يؤدي ويساعد على ظهور سلوكيات عدوانية ومنحرفة. فقد تكون المدرسة كما أشار منصور عبد الحميد، وصالح أبو عباه (١٩٩٦) من أسباب التمرد والعصيان من الشباب حيث القيود التي تفرض على الشباب والتي تتمثل في سلطة أوامر المدرسين ومدراء المدارس ومن شأن ذلك شعور الشباب بالخضوع والاستسلام والنقص وسلطة لا تقبل المناقشة وخاصة في مرحلة المراهقة والتي يتأكد فيها إثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان. فالسلطة الزائدة في المدرسة ورفض مبدأ الحوار مع الطالب يؤدي إلى نفور الطالب من هذه السلطة، وشعوره بأنه خاضع لسلطه لا تقبل المناقشة وتهدر لحقوقه، مما يجعله يسلك سلوكاً عدوانياً تجاه هذه السلطة.

والمدرسة كما أشار السيد الجندي (١٩٩٩) هي حلقة وسط بين البيت والمجتمع، وعليها الكثير من المسئوليات تجاه النشء لمواصلة الحلقات الثلاث حتى يتقدم المجتمع ويرتقي، إذ نجد في الآونة الأخيرة موجات من العدوان والعنف في المدارس عَبَّرت عنها الصحف اليومية من خلال عدد من التحقيقات الصحفية، وما يؤكد ذلك تعدى الطلاب بالضرب على بعض المعلمين، وحرق بعض الكنترولات المدرسية. وذلك قد يرجع إلى تفضيل المعلمين لبعض الطلاب وإهمال الآخرين، وصعوبة المنهج الدراسي، وعدم وفاء المعلم بالوعود التي أعطاها للطالب، وغضب المعلم نفسه واضطرابه الانفعالي وهياجه أمام الطلاب. فالمعلم له دور فعال في صقل أفراد المجتمع وبناء ذهنياتهم من خلال تدريس وتربية الأجيال الصاعدة، فهو عامل مؤثر، ومساهم بشكل مباشر في عملية البناء الإنساني، لذا فإن سلوكياته وتصرفاته تعتبر ذات أهمية قصوى، كما أن معاناته الصحية والنفسية ذات تأثير بالغ على الآخرين، وقد تشكل انعكاساً خطيراً ومكسباً لاتجاهات غير سليمة. وفي هذا الصدد أشار أحسن طالب(٢٠٠٥) إلى أن السلوك العدواني يظهر في مؤسساتنا التربوية التي تفتقر إلى لجان تأديبية، وكذلك عدم وجود طرق عمل ولوائح تنظيمية تحدد طرق وأساليب الاتصال بين الأساتذة والمسئولين والإداريين في المؤسسات التربوية.

جـ- الرفاق:

عندما ننتقل إلى مجال التفاعل مع جماعة الرفاق ومنهم (الأقران)، فنجد أنها كما أشار إبراهيم الطخيس (١٩٨٤) من أهم وأشد الجماعات تأثيراً على شخصية الفرد، فهي التي تسهم في تكوين شخصية الفرد واتجاهاته وميوله وإشباع رغباته. فجماعة الأقران كما أشار إليها محمد سعد، وعبد الرحمن سليمان(١٩٩٤) هي تلك الجماعة الرسمية أو غير الرسمية التي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل كل منهم مع الآخر على أساس من المساواة والتكافؤ ولها بنية اجتماعية متميزة خاصة بهم، كما أن لها وظائفها التي تؤديها لأعضائها. وفي هذا الصدد عَرف علاء الدين كفافي (١٩٩٨)جماعة الأقران بأنها: تلك الجماعة التي تتكون من مجموعة من الأفراد المتقاربين في السن أو المستوى الدراسي أو في السكن، أو الميول والاتجاهات وغيرها، ويربط بينهم مجموعة من الروابط العاطفية والاجتماعية، وهذه الجماعة بنظمها وتقاليدها تمثل أحد الأطر المرجعية للطفل والمراهق.

ومن أهم المراحل العمرية التي ينتمي إليها الفرد لهذه الجماعة كما أشار خالد المسعودي(٢٠٠٥)هي فترة المراهقة، وذلك لأنها الفترة التي يحتاج فيها الأفراد إلى إشباع رغباتهم وميولهم، كما أنهم لا يتوانون باندفاعهم القوي وتحديهم للسلطة وتوكيد الذات والاحتفاظ بعلاقاتهم من رفقائهم من الجماعة وعدم فقدانهم لهم.وهذا ما أكده عبد العزيز النغيمشي(١٩٩٠) عندما أشار إلى جماعة الأقران بأنها أحد المصادر المهمة والمفضلة عند المراهقين للإقتداء واستقاء الآراء والأفكار، حيث إن الفرد و هو يتفاعل مع أصدقائه فإنه يراوح نفسه في أنه يميل أولاً إلى العتاب و التصافي، ثم يعرج مباشرة إلى المقاطعة وهى شكل من أشكال العنف الرمزي في تفاعله مع أصدقائه، ولجماعة الرفاق أدوار إيجابية كثيرة لها أهميتها في حفظ و ضبط سلوك الطلاب، بل ومساعدتهم على التعليم و التحصيل الدراسي، و إعدادهم جسميًا وعقليًا و اجتماعياً و انفعالياً، إلا أن جماعة الرفاق لا تقوم بدور تربوي إيجابي في جميع الأحيان.

د- المجتمع:

أشار عواض الحربي(٢٠٠٣) إلى أن من الأسباب الهامة التي أدت إلى ظهور السلوك العدواني المجتمع الذي يعيش فيه الفرد لما له من تأثير على شخصية الفرد، فنجد أن هناك بعض المجتمعات تساعد على ظهور العدوان منها، المجتمع الذي يغيب فيه العدالة الاجتماعية في توزيع المكاسب بين الطبقات المختلفة، والمجتمع الذي يفتقد لقيمة العمل والشعور بالأمن وقيمة الحرية، والمجتمع الذي تغيب فيه السلطة الضابطة وتنتشر فيه مشاعر الحرمان والإحباط يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني في المجتمع.وأضاف سيد عبد العال (١٩٨٨)إلى النقاط السابقة، المجتمع الذي تقل فيه ممارسة الديمقراطية وزيادة انتشار الديكتاتورية والتسلط والعنف يساعد على ظهور العدوان من الإحباط الذي يقابله الشخص داخل المجتمع، كما أن المجتمع الذي يظهر فوارق طبقية بالغة الحدة تعوق الفرد عن تحقيق ذاته لشعوره بهذه الفوارق وتكون دافعاً للسلوك العدواني.

هـ- وسائل الإعلام:

يُشكل الإعلام في عصرنا الحاضر القوة الأكثر تأثيراً في حياتنا بسبب التطور والتقدم التكنولوجي، ولكن هذه التكنولوجيا ورغم قوتها وفعلها المؤثر وقدرتها على تسهيل حياة الإنسان وشؤونه، فإنها جلبت معها الآفات والكوارث والمآسي النفسية والاجتماعية والتربوية والتغير القيمي، فقد تَحَدث كثير من الباحثين عن تأثير وسائل الإعلام في إكساب وانتشار السلوك العدواني، وأكدت بعض الدراسات على وجود علاقة بين وسائل الإعلام والسلوك العنيف، وذلك من خلال عرضها للصور الإجرامية عرضاً مغرياً ومشوقاً يسلط الأضواء على بعض أنواع الجرائم ويغري بارتكابها، ويقدم الطابع البطولي عند مقاومة السلطات والأجهزة الأمنية. مما يزين واقع المجرمين من خلال عناصر المال والقوة وما يتمتعون به من نفوذ وسلطة تجعل بعض المشاهدين يتطلعون إلى محاكاتهم وتقليدهم لتحقيق ما حققوه من خلال جرائمهم، وتعمد بعض الأفلام إلى تنمية شعور العداء للسلطات الأمنية وتصويرها على أنها أجهزة قمع وتحديد حريات مظهرة سلبيات وأخطاء أفرادها، مما يجعل المشاهد محجماً عن التعاون معها ويزرع بذور عداء مستمر بينها وبين أفراد المجتمع، علاوة على أن وسائل الإعلام ولا سيما السينما والتليفزيون وما تقدمه من أفلام إباحية ومشاهد مبتذلة يسهم في نشر الرذيلة، وشيوع العلاقات الجنسية المحرمة، ومن هذه الدراسات دراسة (بي) التي ذهبت إلى أن الأطفال يتعلمون السلوك العدواني وأعمال العنف نتيجة لمشاهدة بعض البرامج التلفزيونية وأن الأطفال الذين يتعرضون للمشاهدة لساعات طويلة أكثرهم أكثر عدوانية من أقرانهم الذين يتعرضون لساعات أقل. كما أثبتت دراسة أخرى أن الأحداث وصغار السن قد تعلموا بعض الانحرافات السلوكية كالسرقة والتدخين وتعاطي المخدرات نتيجة لمشاهدة الأفلام (خالد البشر، ٢٠٠٥، ٩).

كما أشار خالد المسعودي(٢٠٠٥) إلى أن الوسائل الإعلامية المختلفة إذا لم تستغل بصورة حسنة وجيدة في الإصلاح ونبذ الأفعال الإجرامية والمنحرفة، وخاصة لدى المراهقين تكون سبباً في اكتساب السلوكيات العدوانية. وبهذا فإن عرض المشاهد العدوانية في الأفلام أو التليفزيون يصاحبه زيادة في العدوانية لدى المراهقين، فقد كشفت دراسة أجريت على ٧٠٠ مراهق، والتي توصلت نتائجها إلى أن نسبة المراهقين الذين يشاهدون البرامج التلفزيونية العنيفة لفترة تتراوح بين ساعة وثلاث ساعات يومياً يرتفع معدل السلوك العدواني بينهم إلى ٥,٢٢ % وبلغ معدل ٨,٢٨ %.

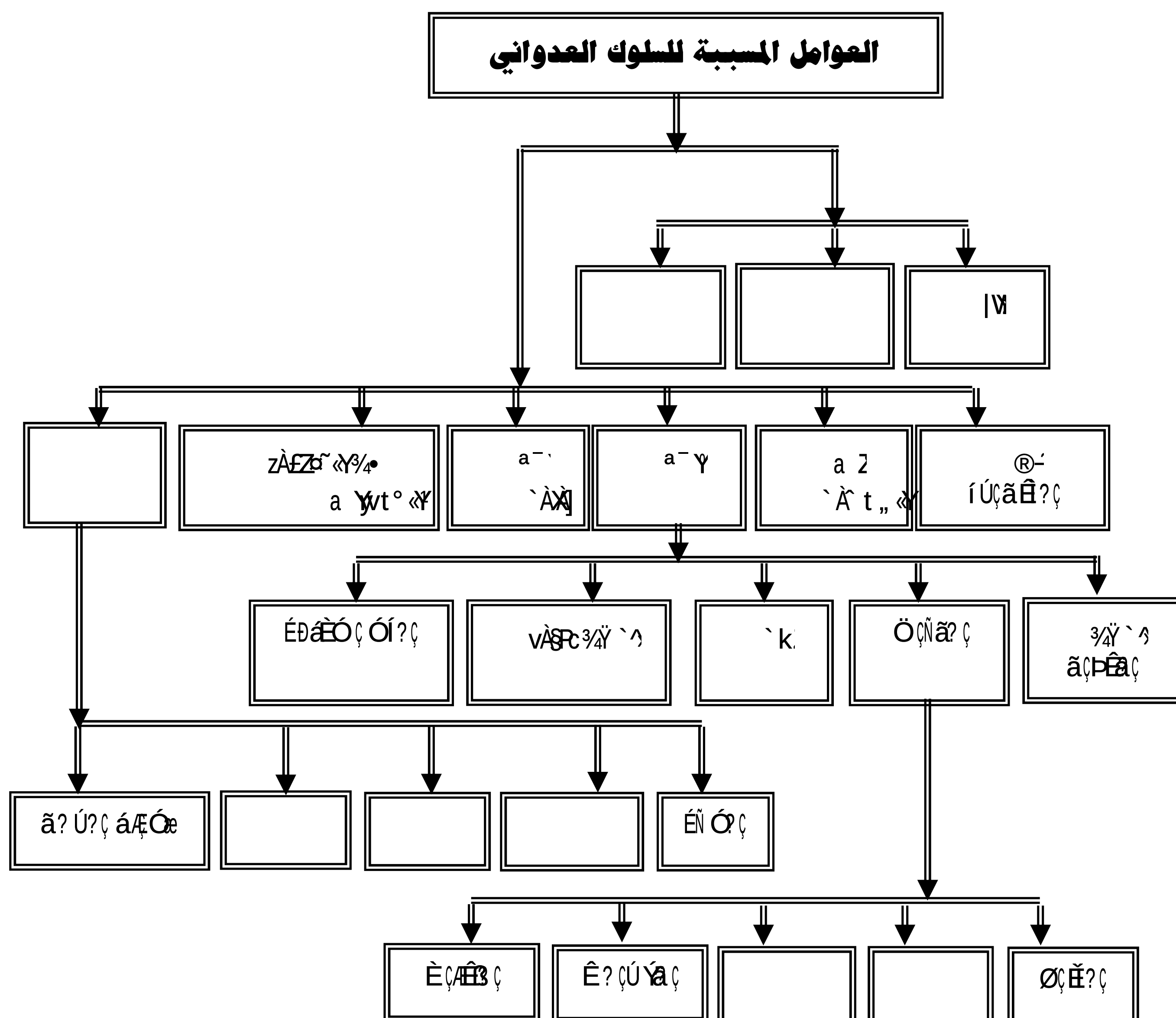
وأشار كمال عبد الرحمن (١٩٩٤) إلى أن السلوك العدوان والعنف والكراهية بين الناس بات محور التعامل مع أفراد المجتمع بسبب قوة تأثير الإعلام ووسائله الناجحة في البث والتأثير على عقل المتلقي، ولكن هذا السلوك لا يشكل حلاً أو دواءً وعلاجاً للمرض الاجتماعي، وإنما زاد من تفاقم التخلف الذي صاحبه العنف الملازم للسلوك، فضلاً عن أن سلوك العنف والعدوان لم يكن سلاحاً لتغيير سلوك آخر، وإنما عمق الفرقة والكراهية والتصدع في القيم الاجتماعية، فتعددت دوائر العنف والكراهية وزاد البغض بين أفراد المجتمع الواحد... حتى كاد الناس ينسون قيمهم الأصلية التي توارثوها من آبائهم بقيم الكراهية والعنف والاحتيال والغش.

وإن كان لجولمان Goleman رأي أخر بقوله إن أحد أسباب العنف والسلوك العدواني يكمن في نفس الإنسان فضلاً عن البيئة والأوضاع الفاسدة. وأضاف إلى ذلك ضرورة وجود التعاطف الاجتماعي، واستخدام العاطفة بدلاً من العنف، كما يدعو إلى المحبة بين الشعوب والأفراد، والعيش بسلام بين الناس، ونبذ سلوك الكراهية والعدوانية، فالتعاطف الاجتماعي وسلوك المودة والتقارب بين الناس هو سلوك الإسلام كدين، وهدف الأديان السماوية عموماً، والتي أنزلها الله لجعل الكائن البشري أكثر إنسانية، كما دعا العلماء بكل التخصصات الدينية والإنسانية والعلمية إلى تعظيم شأن الإنسان الذي يعد أفضل المخلوقات، والى نبذ العنف والعدوانية والتحكم في النفس والتعاطف مع الآخر بالمهارات البشرية قصد إنضاجها، وهذه المهارات تسمو في قمتها المهارات الاجتماعية التي تجعل التعامل مع الآخرين فعلاً قوياً (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص١١٣).

تعقيب على العوامل المسببة للسلوك العدواني:

نستخلص من العرض السابق للعوامل المسببة للسلوك العدواني، أن هنا تعدداً وتبايناً في أسباب السلوك العدواني باختلاف رؤى الباحثين، وإن كانت جميعها لها غاية واحدة، حيث أرجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلى أسباب بيولوجية، و أسباب بيئية، و الإدمان، ومنهم من أرجع السلوك العدواني إلى الوراثة والغرائز الفطرية، ومنهم من أرجع السلوك العدواني إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي وسمات الشخصية و العوامل النفسية، ومنهم من أرجع السلوك العدواني إلى تعاطي المواد المخدرة والعقاقير والخمور، ومنهم من أرجع السلوك العدواني إلى العوامل الاجتماعية والتعلم الاجتماعي، وغيرها من الأسباب الأخرى.

وفيما يلي شكل تخطيطي (٩) يوضح العوامل المسببة للسلوك العدواني كما يتصورها الباحث في ضوء الأسباب التي السابق عرضها.



شكل (٩)

العوامل المسببة للسلوك العدواني كما يتصورها الباحث

النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

مقدمة:

أصبح العدوان يُشكل في عصرنا سبباً هاماً من أسباب أزمات الإنسان ومصائبه، وبالرغم من التقدم العلمي للإنسان وتحرره النسبي من قيود الطبيعة البيولوجية فإنه ما يزال يستخدم ميكانيزمات تكيفيه مستمدة من تاريخه الطويل منذ وجد على سطح الأرض تتضمن نماذج بدائية من العدوان والعنف والميل إلى المشاغبة، وبينما كانت تلك الميكانيزمات هي الأكثر احتمالاً في ظهورها نتيجة للضغوط الفيزيقية فهي تحدث الآن بسبب الضغوط الاقتصادية والثقافية، وبينما استخدم السلوك العدواني العنيف للمحافظة على بقاء النوع الإنساني في أوقات الخطر فإنه الآن يهدد وجوده المستمر. حيث ازدادت قدرة الإنسان على الإفساد في الأرض بسبب تقدمه العلمي والتكنولوجي. وفي محاولات لفهم القوى الموجودة في النفس البشرية – والتي تجعل من استخدام الإنسان للأسلحة المتقدمة لتدمير الحياة على الأرض أمراً ممكناً – أقر علماء النفس أن السلوك العدواني هو أمر حتمي من الصعب فصله عن الطبيعة البشرية أو إزالته منها، ويشير القرآن الكريم إلى هذا في قوله تعالى:[وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ] {البقرة: ٣٠}.

وفي هذا الصدد أشار أحمد عكاشة [١] بأن العنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان، وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولات لكبت عنف الإنسان ستنتهي بالفشل بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي، فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير في العدوان. ويرى باحثون منهم دلجادو Delgado (١٩٦٣)، وجيليولا ودانيلز Gilula, Daniels (١٩٦٩) وماركوفتز Marcovitz (١٩٧٤) أن العدوان هو أساس لكل سلوك هادف، إذ يدفع الإنسان في حالات كثيرة لأداء عمل معين سواء كان غير مرغوب فيه ولا يتضمن الإيذاء للغير، مثل حب الاستطلاع curiosity وسلوك البحث عن الإثارة stimulus seeking behaviour والاستكشاف واستغلال الآخرين exploitation والسيطرة والتزاحم وشغل الأماكن الفارغة. لذلك فإنه يلزم أن يتحكم الإنسان في نفسه ويسيطر عليها من أجل أن يعبر عنه تعبيراً يتقبله المجتمع (في عز الدين عطية، ١٩٩٦، ص١٧٣).

وفي ضوء ما سبق نستعرض الاتجاهات النظرية المختلفة التي تتناول مشكلة السلوك العدواني بالدراسة والتحليل، كمحاولة لفهم وتفسير السلوك العدواني والعوامل المؤدية إلى حدوثه، فالنظرية كما نعلم هي مجموعة من الأفكار والمفاهيم المرتبطة مع بعضها لتفسير وشرح الأسباب والعوامل التي قادت إلى هذا السلوك وذلك عن طريق الاستدلال والفهم للأسباب المؤدية إلى حدوث مثل هذا السلوك. فهناك نظريات عديدة حاولت تفسير العدوان، منها ما اعتبرته غريزة أساسية، و منها ما اعتبرته سلوكا متعلماً، و منها ما اعتبرته علي أنه إحباط نفسي، و منها ما فسرته علي أسس فسيولوجية و بيولوجية، و لو أن عدوان الإنسان كان له سبب واحد، ربما كنا حققنا نجاحاً أكثر في ضبط العدوان، و لكن مثل كل سلوكيات الإنسان العدوان يُعد معقداً إلي حد كبير. وأكد محمد درويش (١٩٩٥) الرأي السابق بأن العدوان شأنه في ذلك شأن بقية المصطلحات السيكولوجية الأخرى التي لم يخل من الخلط والتضارب في التفسير، نظراً لأنه ظاهرة سلوكية معقدة يسهم في بنيتها مكونات، ومحددات مختلفة، ويحدد ديناميتها متغيرات متعددة. وأشار محمد عبد الرحمن (٢٠٠٤) أنه في سياق سعي علماء النفس الاجتماعي إلي تفسير العدوان وجدوا أن دراسة العدوان في المختبر يُعد أمراً أصعب بكثير من ملاحظته في أي مكان آخر، حيث إنهم لا يستطيعون – لأسباب أخلاقية – أن يصمّموا مواقف يؤذي الناس بعضهم البعض من خلالها، كما أن الأشخاص المشاركين في الدراسة وخاصة من الراشدين قد يكون لديهم بعض التحفظات حول الاعتداء علي الآخرين في موقف بحثي يخضعون فيه للملاحظة.

----

(١) أحمد عكاشة، أستاذ الطب النفسي، جامعة عين شمس، ورئيس الجمعية العالمية للطب النفسي.

و فيما يلي عرضاً لأهم نظريات تفسير السلوك العدواني.

أولاً- نظريات العدوان الفطري:

١-أ) النظرية الفسيولوجية:

تعددت الدراسات والأبحاث الفسيولوجية التي حاولت وضع الأساس الفسيولوجي والتشريحي للسلوك العنيف، ومعرفة الأماكن الخاصة بهذا السلوك في المخ، وكذلك الكشف عن علاقة بعض الهرمونات التي يفرزها الجسم وخاصة الهرمونات الجنسية والسلوك العنيف. فقد أشار عالم الفسيولوجي " هيس Hess " (١٩٣٢) إلى أن هناك مناطق بعينها توجد في المخ لها علاقة مباشرة بالسلوك العدواني عند كل من الحيوان والإنسان. وأن تنبيه هذه المناطق يفجر السلوك العدواني، ثم لاحظ " كليفر وبوس khuver, Bucy " (١٩٣٧) أن إزالة مناطق معينة من أمخاخ القرود يؤدي إلى انخفاض شديد في السلوك العدواني العنيف، مما هيأ الموقف لاستخدام العمليات الجراحية المخية في الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة من العنف والسلوك العدواني، على الرغم من الأعراض الجانبية التي تنشأ من جراء هذه العمليات (في إيناس الجعفراوى، ٢٠٠٢، ص ص٥٢٧-٥٢٨).

ويشير جولمان إلى أن هناك مراكز مختلفة من المخ، حيث يشير إلى المخ اللمبي (الطرفي) (Limbic Brain system) هو الذي يتحكم في العواطف ويقع في وسط الطبقات الثلاث الأساسية للمخ الإنساني: القشرة المخية Cortex(١)، المخ اللمبي Limbic Brain، جذع المخ Brain stem (٢)، وفي وسط الجهاز اللمبي Limbic خلف العينين توجد اللوزة (الأميجدالا) Amygdala(٣) والتي يعتبرها جولمان العقل الوجداني للإنسان، فهناك لوزة على اليمين وأخرى على الشمال، وقد أشارت بحوث علم الأعصاب إلى أن هذين العضوين يستقبلان ويرسلان كل الرسائل الوجدانية، وهذا لا يعني أنهما يعملان منفصلين عن باقي المخ، بل هما في اتصال دائم مع القشرة Cortex (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ص ص٣٢-٣٣).

ولقد كان قرن آمون Hippocampus (٤)، واللوزة (الأميجدالا) Amygdala يشكلان الأجزاء الرئيسية للمخ البدائي، ومع تطورهما ظهرت قشرة الدماغ، ثم القشرة الجديدة Neocortex (٥) والتي يعتبرها جولمان العقل المفكر. ولما كان الدماغ المفكر هو آخر جزء فمن المنطقي أنه الجزء الأكثر تطوراً، وهو بالتالي الأفضل والأهم بين الأجزاء التي سبقته إلى النشوء. وليس سراً أن ثقافتنا تولي التفكير والمحاكمة العقلية أهمية تفوق ما توليه للمشاعر والعواطف. ومع ذلك فإن في هذا الإيثار خطأ، حسب ما ذهب إليه " أنطونيو داماسيو"، صاحب كتاب [خطأ ديكارت]، حيث إنه وجد حين درس حالة أشخاص مصابين بتلف بعض أجزاء الدماغ التي تختص بالعاطفة أن هؤلاء قادرون على إجراء المحاكمات العقلية والتفكير بوضوح ومنطق، إلا أنهم لا يقدرون على اتخاذ القرارات أو العمل بما يزيد عن المستوى البدائي، وفي هذا الصدد أشار مأمون مبيض (٢٠٠٣) بأن بعض الدراسات التي أجريت على الأشخاص المصابين بأذية عصبية تعطلت فيها الصلة العصبية بين اللوزة (الأميجدالا) Amygdala و القشرة الجديدة Neocortex، يتخذون قرارات خاطئة وحتى في أبسط الأمور، كاتخاذ قرار بشراء شيء ما أو عدم شرائه. فخلص "داماسيو" عندئذ إلى أن الدماغ المفكر حين يفصل عن الدماغ العاطفي لن يكون قادراً على العمل بشكل فعال، فالدماغ البشري هو نتيجة تضافر عمل المشاعر والمنطق معاً.

---

(١) هو الجزء المسؤل عن إنجاز المهام التحليلية واللغوية.

(٢) هو الجزء المسؤل عن النشاطات الحيوية كالتنفس والهضم.

(٣) وهي من اليوناني وتعني بالعربية اللوزة، و هي المسؤلة عن اختزان الوقائع المهمة في العمل لإنجاز مهمة أو مشكلة مفترضة، وهي المركز الخاص بالعواطف والمشاعر.

(٤) هو الجزء المسؤل عن إدراك المعلومة.

(٥) هو الجزء الذي يتيح لنا المحاكمة والتقدير والقيام بالخيارات المنطقية.

ففي المريض الذي تصاب اللوزة (الأميجدالا) عنده بالأذى أو العطب، تفقد عنده أحداث الحياة بعدها العاطفي والمشاعري، وتصبح خاملة باردة بلا انفعال أو تفاعل، ويصبح المصاب قليل الاهتمام بالناس الآخرين، ويصبح عنده ما يسمى (العمى العاطفي)، فقال الله تعالى [فَإِنَّهَا لا تَعْمَى الأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُور] {الحج: ٤٦}، فكل المعلومات القادمة إلى الدماغ من الحواس المختلفة تمر أولا عبر اللوزة (الأميجدالا) حيث يتم فحصها بشكل سريع جداً لمعرفة ما إذا كان هناك من هذه المعلومات ما هو هام جداً بالنسبة لهذا الشخص صاحب هذا الدماغ. وهذه المعلومات تكون لدى صاحبها عواطف السعادة أو الفرح أو الإثارة أو الحزن أو الغضب، ويتم هذا قبل أن تصل المعلومات إلى القشرة الجديدة Neocortex المسئولة عن تحليل المعلومات وفهمها. أما عن تأثير الهرمونات فقد أشار ناجي مرشد(٢٠٠٦) أن لها تأثير على العدوان، فقد لُوحظ أن هناك ارتباط بين زيادة هرمون الذكورة Testosterone وبين العدوان خاصة في حالة الاغتصاب الجنسي، حيث إن الذكور بوجه عام أكثر عدوانية من الإناث وذلك للدور الهام الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان كما توصل أيضاً إلى حقيقة هامة مؤداها أن الإناث تستطيع أن تكون أكثر عدواناً من الذكور بواسطة تعديل الهرمون الذكري لديهم في فترة البلوغ.

١-ب) نظرية التحليل النفسي:

أشار فؤاد أبو حطب، وآخرون(١٩٩٥) إلى أن نظرية التحليل النفسي تعود إلى عالم النفس النمساوي " سيجمند فرويد " Sigmund Freud، والذي أكد فيها على الدوافع اللاشعورية وهي المشاعر المختزنة في اللاشعور وغير المقبولة اجتماعياً، كما يعتبر "فرويد" Freud الغريزة دافعاً طبيعياً، أو قوة دافعة داخلية.فالغريزة كما أشار أكرم إبراهيم(١٩٩٨) تُعبر عن قوة نفسية راسخة، تصدر من صميم الكائن العضوي، وتنبع أصلاً من حاجات البدن، التي تأتي عما يجري في أعضاء الجسم وأجزائه، بل فيه كله، من عمليات بيولوجية، لا يستغني عنها الكائن الحي. ولهذا فقد استخدم فرويد Freud كثيراً فكرة الصراع وخصوصاً الصراع بين الغريزة والمحصلات النفسية والعقلية المكتسبة بالخبرة. فالفرد من منظور هذه النظرية معرض لصراع داخلي في شخصيته نتيجة لشعوره بالذنب أو الخطأ الذي يختزنه في اللاشعور والذي بدوره يمكن أن يؤدي هذا الشعور إلى سلوكيات منحرفة وعدوانية. فالعدوان ميل فطري في الإنسان، فالإنسان يكره أخاه بالفطرة، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عداء كامن مستور، فالظلم والعدوان من شيم النفوس ومهمة المجتمع تهذيب هذه الميول العدوانية وترويضها.

وفي هذا الصدد أشار خالد المسعودي (٢٠٠٥) إلى أن فرويد Freud قد ذهب إلي وجود ثلاثة أنظمة للشخصية كبناء وجداني هي: الـ هو(هي)، والأنا العليا، والأنا. فالـ هو (هي) هي الدوافع القوية لدي الفرد التي تحدث عن الإشباع بأي طريقة، أو هي النزعة الأنانية أو مجموع الرغبات الفردية بشكلها البدائي وحب الذات واللذات والشهوات غير المسيطر عليها وهو ما يعني الذات في صورها البدائية وهي تمثل اللاشعور أو العقل الباطن، أما الأنا العليا فهي عبارة عن الصورة المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر والتي تلقنها العائلة لأفرادها وتمثل الضمير الحي والوازع المثالي وتمثل ما فوق الشعور ويكون الضبط فيها داخلياً وليس خارجياً، أما الأنا في هذا النظام الثلاثي تمثل الذات في صورها العاقلة المسيطرة والتي تكبح جماح الـ هو(هي) المتمثلة في الرغبات والملذات والشهوات دون حدود أو قيود وأيضاً تحدث التوازن في الأنا العليا التي تهدف إلى الإسراف في المثالية.

١-ج) النظرية الأثولوجيه(الأخلاقية):

حينما بدأت نظرية التحليل النفسي تفتقد الاستحسان تدريجياً في تفسير السلوك العدواني لأنها لم تكن واضحة ومحددة، كما أنها كانت مفتقدة لدليل يدعمها، إلا أن ظهور "كونراد لورنز" K.Lorenz في الخمسينات من القرن التاسع عشر جاء ليعيد للعدوان احترامه كسلوك غريزي بعد أن فقد بريقه وجاذبيته، فيري "لورنز" Lorenz أن العدوانية تنبثق أساساً من غريزة المقاتلة التي تشترك فيها الكائنات البشرية مع كثير من الكائنات الحية الأخرى فالمقابلة تساعد في توزيع التجمعات الحيوانية على مدي منطقة واسعة لكي تضمن حد أقصى من استخدام مصادر الغذاء المتاحة. ومثل هذا السلوك ربما يساعد في تقوية التركيب الجيني لمختلف الأنواع أي أن الأقوى فقط هو القادر على التكاثر. كما يرى "لورنز" Lorenz أن العدوان Aggressionنظام غريزي يُعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان (فطرية) مستقلة عن المثيرات الخارجية وهذه الطاقة العدوانية يجب من حين لآخر أن تفرغ أو يُعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، والعدوان Aggressive لدى "لورنز" Lorenz يمثل الليبيدو لدي "فرويد Freud من حيث إنه قوة الحياة وهو يقسم العدوان في نظريته إلى عدوان لخدمة الحياة وعدوان تخريب مدمر لكن كلاهما يري أنه يندرج تحت كلمة عدوان (حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ص٤٥٤ ؛ وعواض الحربي، ٢٠٠٣، ص٥٦).

ثانياً- النظريات السلوكية:

تتفرع النظرية السلوكية إلي نظريتين الأولى هي نظرية الإحباط – العدوان لدولارد و زملائه Dollard at al(١٩٣٩)، و الثانية هي نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura(١٩٧٣).

٢-أ) نظرية فرض الإحباط – العدوان:

تعود نظرية فرض الإحباط – العدوان إلى عالم النفس "دولار" Dollard الذي أكد بأن الإحباط ينتج عنه دوافع قوي تؤدي إلى قيام الفرد بسلوك عدواني لإيذاء الآخرين والانتقام منهم نتيجة لشعوره بالإحباط. وفي عام (١٩٣٩) نشر دولارد وزملاؤه .Dollard et. al قائلاً أن العدوان هو أحد الآثار الهامة المترتبة عن الإحباط وذلك بالرغم من ظهور ردود فعل أخرى مثل النكوص والانسحاب في بعض الأحيان، و يُعرّف هذا بفرض الإحباط – العدوان –frustration aggression hypothesis. ويقول دولارد Dollard نحن نفترض أن السلوك العدواني يسبقه دائماً حدوث إحباط عند الفرد والعكس صحيح، بمعنى أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عدواني، وتساعدنا الملاحظات اليومية أنه يمكن إرجاع السلوك العدواني في صوره المختلفة إلى أنواع متعددة من الاحباطات، ومن الواضح أنه حيثما حدث إحباط، فهناك سلوك عدواني في صورة ما ودرجة ما، وقد يلاحظ بين بعض الأطفال وبعض الكبار أن الإحباط لا يليه سوى تقبل واضح للموقف الإحباطي وإعادة تكيف له، وقد نتساءل عما حدث لما كنا نتوقعه من عدوان، غير أننا ينبغي ألا ننسى أن من الدروس الأولى التي يتعلمها الفرد في حياته الاجتماعية هي أن يكبح عدوانه، ولا يعني ذلك اختفاء العدوان، وإنما جميع ما يعنيه هذا هو أن هذه الاستجابات العدوانية قد أرجئت بصورة مؤقتة، أو قنعت، أي أخذت صورة أخرى. ويُعد كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر، ويؤدى ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدواني، ويؤدي هذا إلى تنوع السلوك العدواني وتنوع الموضوعات التي يوجه إليها السلوك العدواني(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٨٣، ص١١٥).

٢-ب) نظرية التعلم الاجتماعي:

يُعتبر "ألبرت باندورا" A. Bandora أشهر علماء نظرية التعلم الاجتماعي، ومن أهم التجارب في التعلم الاجتماعي أو النمنجة في العدوان تجارب "باندورا و روس" Bandora, Ross (١٩٦١) وفي إحدى هذه التجارب تم تقسيم الأطفال إلي مجموعتين، مجموعة شاهدت شخصاً يضرب الدمّى، ومجموعة أخرى شاهدت نموذجاً آخر يلعب مع الدمّى بطريقة هادئة، وبعد التجربة تشير النتائج حسب هذه النظرية إلي أثر التعلم الاجتماعي على السلوك العدواني حيث إن المجموعة التي شاهدت النموذج العدواني كانت أكثر عدوانية من المجموعة الأخرى. وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن المشاهد لوسائل الإعلام المرئية لديه قدرة وإمكانية لتعلم السلوك العدواني من خلال ما يعرض من مضامين وبرامج، وأن المشاهدة تزيد من احتمال تعلم السلوك المنحرف، ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن باستطاعة الفرد تعلم وتقليد الشخصيات العدوانية التي تقدم له كنماذج ليقتدي بها وتوفر فرص تعلم السلوك العدواني. ويذكر " دافيد بيرلو" Dayid Burlo أن التعلم يحدث تغييرا في سلوك الفرد وذلك من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة سواء كانت هذه العلاقة واضحة أم مستترة ويحدث التعلم من جراء استمرار الاستجابات السابقة على منبه جديد أو إذا قام الفرد باستجابة جديدة لمنبه قديم أي أن التعليم يتم عندما يكون من الفرد استجابة جديدة للمنبه و هو ما يفسر في إطار العادة التي تتأثر بعوامل عديدة أبرزها التعرض مع التركيز على قدر الجزاء وتعجيله أو تأخيره، وكذلك الجهد المبذول للحصول على هذا الجزاء مع إمكانية تأكيد مفهوم عزل الفرد عن التعرض لمثيرات أخرى منافسة أي ارتباط المثير بالاستجابة المستهدفة (محمد عبد الحميد، ١٩٩٧، ص١٧٠؛ وناجي مرشد، ٢٠٠٦، ص٢٩).

ثالثاً- نظريات الإعلام:

تتعدد نظريات الاتصال بتعدد أنواعه ووظائفه التي توضح طبيعة التفاعل الإنساني ودور علم الاتصال فيه، فنجد نظريات خاصة لمعرفة درجة التأثير ويطلق عليها نظريات التأثير وكذلك نظريات الإقناع ونظريات خاصة بعلاقة الاتصال بالبيئة الاجتماعية ومؤسساتها. وهذه النظريات تناولت تفسير دور الاتصال بأنواعه الشخصي والجمعي والجماهيري (الإعلام). وسنتناول بعض نظريات الاتصال الجماهيري (الإعلام) لعلاقتها بموضوع السلوك العدواني والتي تفسر تأثير صور السلوك العدواني التي تعرضها وسائل الإعلام على سلوك المتلقي ومنها:

٣-أ) نظرية إثارة الحوافز العدوانية:

تفترض نظرية إثارة الحوافز العدوانية أن الفرد الذي يتعرض للمحفزات العدوانية يؤدي به إلى إثارة نفسية وعاطفية، وهذه الإثارة تزيد من احتمال اكتساب السلوك العدواني وتؤدي به إلى استجابات عدائية. ويؤكد " تاننباوم Tannenbaum " أن مختلف الوسائل السمعية والبصرية تثير العوامل النفسية عند الفرد فترفع من مستوى حدة المشاعر العاطفية، وبالتالي احتمال الاستجابة السلوكية الانفعالية، فتتحول إلى سلوك عدواني، وهذا ما يحدث لمشاهد وسائل الإعلام المرئية، كما هو الشأن عندما يطلب من الناس تأدية أفعال تتضمن العدوان، أو عندما يعزى سبب هذه الإثارة إلى أي عامل آخر في الحياة اليومية ومن خلال ذلك فالعلاقة بين الحافز والاستجابة في مفهوم نظرية الحوافز ليست علاقة تلقائية أو حتمية، وإنما هي عامل محتمل ومساعد على زيادة واكتساب السلوك العدواني بمعنى أن ليس بالضرورة أن من يشاهدون برامج العنف في وسائل الإعلام سيتعرضون لدرجة واحدة من العدوانية، وإنما هي تزيد في حالة الإحباط التي بدورها تؤدي إلى زيادة الاستجابة العدوانية أثناء فترة المشاهدة فمشاهدة برنامج رياضي كبرنامج (المصارعة الحرة – أو الملاكمة) تحفز الإثارة العاطفية عند المشاهد وتؤدي به إلى إتيان السلوك العدواني(خالد البشر، ٢٠٠٥، ص٢١).

٣-ب) نظرية الرعاية:

تؤكد الرعاية أن وسائل الإعلام وما تحتويه من مضامين متعددة تجعل لها شخصية وعالماً رمزياً هذا العالم الرمزي يؤثر في المشاهد من خلال رعايته لوعيه والتأثير فيه، وتعد وسائل الإعلام المرئية الأكثر وضوحاً دليلاً على هذه النظرية، فالعالم الرمزي للتليفزيون الذي يبث أفلام العنف والجريمة يعد عالماً فاسداً ومنحرفاً، والشخصيات التلفزيونية التي تؤدي هذه الأدوار تمارس القوة والصراع من أجل السيطرة هذا العنف يتسرب إلى وعي المشاهد كأسلوب حياة، فيبدو العالم الحقيقي الذي يعيشه المشاهد كأنه مشابه لعالم التليفزيون، وأن ما يحدث في الأفلام إنما هو انعكاس للحقيقة فيعتقد المشاهد أن العالم الحقيقي ملئ بالعنف والجريمة كعالم وسائل الإعلام(في محمود الخولي، ٢٠٠٧: ١١٥).

٣-ج) نظرية التطهير:

وتري هذه النظرية أن الناس في حياتهم اليومية العادية يواجهون كثيراً من الاحباطات التي غالباً ما تقودهم إلى التورط في أعمال عدوانية، والتطهير هو الراحة أو التخلص من هذه الاحباطات من خلال المشاركة البديلة السلبية في عدوان وعنف الآخرين. وفي هذا الصدد يذكر"فيشباك" (١٩٦١) أن العدوان هو نتاج للإحباط، والتعبير عنه يؤدي إلى تقليل كمية الشعور العدواني، فالطلاب الذين خاب أملهم كانوا أقل عنفاً بعدما شاهدوا فيلماً عدائياً، وبالتالي فإن مشاهدة الأفلام العدوانية لها تأثير تنفيسي على هؤلاء الطلاب أثناء المشاهدة. فهذه النظرية تفترض أن التعرض لبرامج العنف في وسائل الإعلام المرئية يقلل من احتمال السلوك العنيف عند المشاهدين، حيث إن الفرد من خلال ما يواجهه من احباطات وإحساس بالظلم في حياته اليومية تولد لديه رغبة في إتيان أعمال عدائية، وعند مشاهدته لأفلام العنف فإن ذلك يؤدي التنفيس عن ذاته والشعور بالراحة للتعبير عما يخالج نفسه وما يكبته في صدره، فتعمل هذه الأفلام على الإسهام في تطهير النفس وتجريدها من مشاعر العداء، وذلك من خلال المشاهدة التي توفر عدوانية بديلة وهي عدوانية الآخرين في عالم الأفلام حيث يتفاعل مع أحداثها وتلبي احتياجاته ومشاعره العدائية فتؤدي في نهاية المطاف إلى تحجيم الأعمال العدائية في حياته اليومية(Geoffrey Barlow, Alison Hill, 1985, p. 11).

٣-د) نظرية التعزيز:

تؤكد نظرية التعزيز أن وسائل الإعلام الجماهيرية ليست العامل والسبب في نشوء السلوك العدواني، فوسائل الإعلام تؤثر على السلوك الإنساني من خلال تعزيزها لبعض السلوكيات، ومن جزاء ما يعرض من برامج عنف، وبالتالي فعنف وسائل الإعلام تقوم بدور تعزيز نماذج السلوك العدواني الكامن لدى الفرد عند مشاهدته البرامج الإعلامية. وتؤكد هذه النظرية أن العنف في التليفزيون وفي غيره من الوسائل لا يؤدي في العادة إلى حصول زيادة أو نقصان مهمين في احتمالات عدوانية لدى المتلقين، فأصحاب نظرية التعزيز يعتبرون عوامل مثل العادات الثقافية والقيم والأدوار الاجتماعية والسمات الشخصية والتأثيرات العائلية وتأثيرات الأصدقاء عوامل أساسية تحدد السلوك العنيف، فهذه وغيرها من العوامل النفسية والاجتماعية تحدد آثار صور العنف التي تعرضها الوسائل الجماهيرية، فمثلا من المحتمل أن توجه عادات المشاهدين واتجاهات إدراكهم نحو مضمون العنف في البرامج التلفزيونية، فأولئك الذين تحولوا إلى أشخاص يمارسون العنف يحملون تقاليد واتجاهات تدعم ممارسة العنف بهدف تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، فهؤلاء قد يدركون الأفعال العنيفة للشخصيات التلفزيونية بشكل يعزز قيمهم واتجاهاتهم(عبد الرحمن عدس، ١٩٨٥، ص٢٥).

٣-هـ) نظرية الغرس الثقافي:

وقد وضع هذه النظرية وطورها "جورج جيربنر Grorge Gerbner " وترى نظرية الغرس الثقافي Cultivation theory أن التليفزيون قد أصبح بالنسبة للكثير مصدراً رئيسياً لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي social Reality والذي يعرف بأنه صورة لما هو موجود بالفعل ولما نعتبره صحيحاً ، وللكيفية التي ترتبط بها الأشياء ، وتركز نظرية الغرس على أربعة افتراضات أساسية هي:

١- أصبح الأفراد في المجتمعات الحديثة يعتمدون على المصادر البديلة للخبرة الذاتية – وعلى رأسها وسائل الإعلام – في بناء مدركات مشتركة للواقع الفعلي.

٢- أصبح التليفزيون يشكل نظرتنا للعالم من خلال تكرار تقديمه للنماذج المصورة.

٣- يستوعب المشاهدون المفاهيم المقدمة لهم على شاشة التليفزيون لأنهم يستخدمون الوسيلة بشكل مستمر وبصورة غير انتقائية لساعات طويلة أكثر من تحديد برنامج معين.

٤- يقوم العنف التليفزيوني بدور أساسي في تكوين نظرة المشاهدين نحو الواقع.

رابعاً - نظرية الضبط الاجتماعي:

تعد نظرية الضبط الاجتماعي Social Theory إحدى النظريات التي تسهم في تفسير السلوك العدواني، كما تُعد هذه النظرية من بين النظريات السوسيولوجية التي تنظر إلى السلوك العدواني على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويَرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تُعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه. فأصحاب نظرية الضبط الاجتماعي يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع السلوك العدواني وتستنكره. فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة وغيرها من الجماعات الأولية، يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية، يظهر السلوك العدواني بين أعضاء المجتمع (طلعت لطفي، ٢٠٠١، ص١٤).

كما أشار محمد خطاب (٢٠٠٠) إلى أن نظرية الضبط الاجتماعي تدور حول افتراض أساسي مؤداه أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، كما تذهب إلى أن الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد. ويبرز فوزي بن دريدي (٢٠٠٧) ثلاثة نقاط أساسية لهذه النظرية، الأولى: يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية، الثانية: تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية، الثالثة: عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق.

خامساً- نظرية الأنومي:

استخدم "دوركايم" هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات. وقد أشار "دوركايم" إلى حالة من اللا معيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يعيش الفرد حالة من اللا معيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية. ويقول "دوركايم" يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي، وهذا الميل يخص الجماعة ككل، ومصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له. ويتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية، أو الأنومي التي تنتشر في المجتمع. إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار.

ويمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية كما يلي (فوزي بن دريدي، ٢٠٠٧، ص٥٥) :

١- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم.

٢- هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملاءمة (الوسائل المجتمعية) لتحقيق هذه الأهداف.

٣- إذا لم تكن الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية(الافتقار إلى المعايير الموجهة للسلوك).

٤- في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف والوسائل، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك.

٥- بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح، ويترتب عن ذلك في المجتمع سيئ التنظيم وجود حالة من الكفاح والنضال من أجل تحقيق هذه الأهداف، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة.

سادساً- النظرية الفنومنولوجية:

احتلت الفنومنولوجية مكانة قيمة في دراسة العنف والعدوان لأنها طرقت القضية من منظور جديد، هو منظور تفاعلات الإنسان مع الآخرين، فيرى التيار الفنومنولوجي أن العنف كغيره من أشكال السلوك، هو نتاج علاقة، أو إذا أردنا الدقة – نتاج مأزق علائقي بالآخر، فالعدوانية تبعاً لرواد الفنومنولوجية هي طريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر. فترى النظرية الفنومنولوجية أن العنف هو عبارة عن نتاج تفاعلات الإنسان السيئ مع الآخرين، ليست مسئوله مسئولية كاملة عن سلوك العنف، بل إن العنف قد ينتج عن عوامل أخرى ، كما أنه ليس كل تفاعلات الإنسان مع الآخرين ينتج عنه القيام بأعمال تتسم بسلوك عنيف. فليس هناك عنف اعتباطي أو فجائي بل العنف الذي نراه هو وليد عملية تغير بطرق داخلية علائقية يقضى على عواطف الحب والمشاركة، ليفجر مكانها العنف والعدوان(محمد خطاب، ٢٠٠٠، ص ص١٦٠-١٦١).

فالنظرية الفنومنولوجية تقوم بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له. وفي دراستها للسلوك العدواني تركز هذه النظرية على السياق النفسي الاجتماعي للشخص العدواني والظروف والمتغيرات التي أدت به إلى إعاقة نموه وإلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته وتحقيقها. ومن أهم الظروف التي تراها هذه النظرية دافعاً للسلوك العدواني هي شعور الفرد بالفوارق الطبقية البالغة الحدة التي تحول دون تحقيق ذاته، لذا فهو يعتدي بالتخريب والتدمير على نواحي هذه الظروف كما تتبدي في مظاهر كثيرة في محيطه الاجتماعي (سيد عبد العال، ١٩٨٨، ص١٣٩).

<u>تعقيب عام على النظريات التي تناولت السلوك العدواني:</u>

من خلال العرض للنظريات السابقة التي تناولت السلوك العدواني، فإننا قد تأكدنا أن السلوك العدواني لن يرجع لسبب واحد فقط بل أنه يرجع لعدد كبير من الأسباب، فنظريات العدوان الفطري، أمثال "النظرية الفسيولوجية" قد أرجعت السلوك العدواني إلي الهرمونات التي يفرزها الجسم وخاصة الهرمونات الجنسية مثل(هرمون الذكورة)، كما أنها ترجعها إلى مناطق توجد في المخ لها علاقة مباشرة بالسلوك العدواني عند كل من الحيوان والإنسان، بينما ترجع نظرية "التحليل النفسي" السلوك العدواني إلى ميل فطري في الإنسان، فالإنسان يكره أخاه بالفطرة، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عداء كامن مستور، أما "النظرية الأثولوجيه(الأخلاقية)" فقد أرجعت السلوك العدواني إلي غريزة المقاتلة التي تشترك فيها الكائنات البشرية مع كثير من الكائنات الحية الأخرى.

أما النظرية السلوكية، أمثال "نظرية فرض الإحباط – العدوان" قد أرجعت السلوك العدواني إلى الإحباط الذي ينتج عنه دوافع قوي تؤدي إلى قيام الفرد بسلوك عدواني لإيذاء الآخرين والانتقام منهم، و"نظرية التعلم الاجتماعي" والتي أرجعت السلوك العدواني إلى التقليد والمحاكاة، فترى أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم، ويتم تعلمه من خلال القدوة، إذ يمكن لفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية إنجاز السلوك الجديد.

أما نظريات الإعلام، أمثال "نظرية إثارة الدوافز العدوانية" والتي أرجعت السلوك العدواني إلى المحفزات العدوانية التي تؤدي إلى إثارة نفسية وعاطفية، وهذه الإثارة تزيد من احتمال اكتساب السلوك العدواني وتؤدي به إلى استجابات عدائية، و"نظرية الرعاية" والتي أرجعت السلوك العدواني إلى رعاية وعي الفرد والتأثير فيه، وتعد وسائل الإعلام المرئية الأكثر وضوحاً دليلاً على هذه النظرية، فالعالم الرمزي للتليفزيون الذي يبث أفلام العنف والجريمة يعد عالماً فاسداً ومنحرفاً.

وتري "نظرية التطهير" أن الناس في حياتهم اليومية العادية يواجهون كثيراً من الاحباطات التي غالباً ما تقودهم إلى التورط في أعمال عدوانية، والتطهير هو الراحة أو التخلص من هذه الاحباطات من خلال المشاركة البديلة السلبية في عدوان وعنف الآخرين، و"نظرية التعزيز" فوسائل الإعلام تؤثر على السلوك الإنساني من خلال تعزيزها لبعض السلوكيات، ومن جزاء ما يعرض من برامج عنف، وبالتالي فعنف وسائل الإعلام تقوم بدور تعزيز نماذج السلوك العدواني الكامن لدى الفرد عند مشاهدته البرامج الإعلامية، و"نظرية الغرس الثقافي" والتي أرجعت السلوك العدواني إلى التليفزيون والذي أصبح بالنسبة للكثير مصدراً رئيسياً لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي Social Reality والذي يُعرّف بأنه صورة لما هو موجود بالفعل ولما نعتبره صحيحاً.

و"نظرية الضبط الاجتماعي" ويَرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تُعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه.و "نظرية الأنومي" فقد أرجعت السلوك العدواني إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات. و"النظرية الفنومنولوجية" فقد أرجت السلوك العدواني إلى الفوارق الطبقية البالغة الحدة التي تحول دون تحقيق ذاته.

الخلاصة:

من خلال عرض التعقيب على النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والتفسير من زوايا متباينة مما أسهم في إيضاح المتغيرات المرتبطة بهذه الظاهرة، يمكن الإشارة إلى الاتجاهات الحديثة في تفسير السلوك العدواني حيث تدعو هذه الاتجاهات إلى التكامل بين وجهات النظر المختلفة الفسيولوجية و السيكولوجية والاجتماعية ورغم الاختلاف بين الباحثين حيث يؤكد بعضهم إرجاع السلوك العدواني إلي عوامل تكوينية بيولوجية، في حين يؤكد البعض الآخر إرجاع السلوك العدواني إلى المحددات النفسية والاجتماعية للفرد، إلا أن التفسير الأشمل والأرجح يؤيد أن هذا السلوك العدواني عامل مشترك بين المحددات البيولوجية والمحددات النفسية، وإنْ اختلف كم وكيف هذه المحددات وأهمية كل منها من فرد إلى آخر. وبذلك يمكن القول بأن الاتجاه التكاملي في تفسير السلوك العدواني يُعتبر الأفضل من حيث إنه لا عوامل أو نظرية دون أخري في تفسير السلوك العدواني.

مستويات السلوك العدواني:

يقصد الباحث بمستويات السلوك العدواني شرائح درجة السلوك العدواني التي يحصل عليها الطالب بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني وهي على النحو التالي:

أ- السلوك العدواني المرتفع: هو الذي يحصل على درجة مرتفعة على مقياس السلوك العدواني.

ب- السلوك العدواني المنخفض: هو الذي يحصل على درجة منخفضة على مقياس السلوك العدواني. ويتفق الباحث مع الرأي الذي يشير إلى انه لا يوجد شخص عدواني وآخر غير عدواني، فكل فرد يولد ولديه نزعه عدوانية فطرية ولكن الاختلاف يكون في درجة العدوانية (شدتها) حيث تختلف من فرد لآخر تبعاً للظروف البيئية المحيطة له والمتغيرات التي تؤثر على سلوكه.

الأساس الفسيولوجي للسلوك العدواني:

فسر بعض العلماء السلوك العدواني بانحرافات وظائف الدماغ. وقد استند علماء الأعصاب في تفسيرهم للسلوك العدواني بانحرافات وظائف الدماغ إلى معطيات التشخيص التي تمت باستخدام آلة قراءة الدماغ. أو ما يطلق عليه البعض جهاز رسم المخ، وهي آلة تستخدم التصوير الرنيني المغناطيسي الوظيفي والتصوير الطبقي بانبعاث البيزترون للكشف عن الأخطار. كما تظهر أشعة اكس صور العظام، وعن طريق مشاهدة نماذج النشاط في أدمغة الأشخاص أثناء قيامهم بأنشطة عديدة والتفكير في أمور مختلفة يستطيع علماء الأعصاب وضع خريطة مفصلة لوظائف الدماغ، وتظهر هذه الخريطة أن سلوكنا يتم عبر تفاعل وحدات قياس وهي كتل فردية أو مناطق نسيجية كل واحدة فيها مخصصة لوظيفة محددة بدقة، وباستخدام الخريطة كمخطط فإنه يمكن الآن استخدام التصوير الوظيفي لإظهار الانحرافات الحاصلة في وظيفة الدماغ والتي تؤدي إلى حدوث العنف والسلوكيات غير الطبيعية، وقد قدم خبير الأعصاب الأمريكي "أنطونيو داماسيو" نموذجاً لطريقة تأثير انحرافات وظائف المخ هذه بحالة شخص يدعى "اليوت" ويقول "انطونيو" أن ، "اليوت" ليس مصاباً باضطراب نفسي فقد خضع لاختبارات نفسية بعد إجراء عملية استئصال ورم من دماغه حيث أصبح بعدها عصبي المزاج جداً رغم أن معدل ذكائه ظل طبيعيا تقريباً . وقد قام "نطونيو" بتعريض "اليوت" لمشاهد مروعة كجزء من فحص نفسي بعد إجراء العملية. وكانت المفاجأة أن اليوت لم يشعر بأي شيء حيال هذه المشاهد وفي تفسير ذلك يقول "انطونيو" لقد جرى تشخيص حالة اليوت باستخدام آلة قراءة الدماغ وقد أظهر مسح دماغ اليوت أنه قد تم إغلاق طرق المرور العصبية التي تصل بين اللاوعي وهي منطقة عاطفية في دماغه والوعي وهي منطقة التفكير الواقعة في الفص الجبهي. وقد أصبح "اليوت" بذلك يستطيع رؤية الأشخاص الذين يتعرضون للمعاناة والعذاب دون أن يشعر بالرعب لأن الإشارات لا تنتقل عبر طرق المرور العصبية ونتيجة لهذا الإغلاق أصبح من المستحيل على "اليوت" أن يتخذ أية قرارات فهو يستطيع التفكير في كل شيء يحتمل أن يقوم به ولكن أياً من الخيارات المطروحة أمامه لا يبدو أكثر جاذبية من غيره ولذلك يظل متردداً لأن التحفيز البشري ينشأ في منطقة الدماغ المسئولة عن اللاوعي ومع أنه يبدو أن الجزء الواعي هو الذي يقود تحركاتنا إلا انه يعمل كوقود السيارة الذي لا يحرك شيئاً إذا لم يكن محركها دائرا. واكتشف الخبراء أن مشكلة اليوت ناجمة مباشرة عن هذه العملية التي تضررت منها بعض الممرات العصبية الحاسمة تضرراً شديداً الأمر الذي يؤدي إلى تخفيض درجة المرور ذي الاتجاهين من القشرة الدماغية إلى الجزء المسئول عن اللاوعي. ومن ثم المرور إلى مجرى صغير نازل وقد أدي فقدان عدة آلاف من العصبونات إلى تغيير شخصية اليوت بصورة كلية(في محمود الخولي، ٢٠٠٨، ص٤٢).

وفي هذا الصدد أكد " دوتي (Doty(2001 " أن فهم أجزاء الدماغ مهماً لفهم العملية التعليمية التعلمية، وكذلك فهم المقصود بالذكاء الوجداني. حيث تدخل المعلومات إلى الدماغ عبر الأحاسيس المختلفة: السمع، والبصر، واللمس. وتنتقل هذه الأحاسيس إلى المهاد Thalamus . وقد اكتشف حديثاً أن هناك طريقين منفصلين تنتقل فيهما هذه المعلومات: من المهاد إلى الجهاز (الطرفي) Limbic System، ومن المهاد إلى القشرة الجديدة Neocortex، وقد وجد أن الطريق التي تسلكها المعلومات من المهاد إلي الجهاز (الطرفي) أقصر وأسرع من تلك التي تسلكها إلى القشرة الجديدة ، مما يتيح للجهاز (الطرفي) الفرصة للاستجابة بصورة أسرع وقبل تدخل القشرة الجديدة. فإذا ما تباطأ الشخص قليلاً، وكلمة قليلاً يمكن أن تكون ٦ ثوانٍ حسب الدراسات في هذا المجال، يسمح ذلك للمعلومة بالوصول إلى القشرة الجديدة في مركز التفكير الذي يتميز به الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وفي حالة وصول المعلومة إلى القشرة الجديدة Neocortex تصبح الاستجابة مدروسة، ففي هذا الصدد تم إصدار كتاب بعنوان [Emotional Intelligence Curriculum] وضعته منظمة خدمات تربوية أطلق عليها اسم (Six Seconds)، وقد اشتق الاسم من كون أن وصول المعلومات إلى القشرة الجديدة يتأخر بمقدار ست ثوانٍ عن تدخل اللوزة(الأميجدالا) Amygdala (في جين آن كريغ، ٢٠٠٥، ص٣٥).

وقد أخذت المنظمة على عاتقها دعم تطوير الذكاء الوجداني من خلال التدريب وتحضير المواد، وتعمل المنظمة مع المدارس والآباء والمجتمعات والمنظمات لتطوير برامج من أجل توظيف الذكاء الوجداني في الحياة اليومية، وكجزء من التعليم. إذاً لابد لنا من أن نمنح أنفسنا وقتاً للتفكير قبل الانفعال، وهذا ما يميزنا كبشر ويجعلنا أكثر مسؤولية عن أفعالنا، فالإنسان الذي يتمتع بالذكاء الحق أي الشخص الذي لديه مستوى عال من الذكاء الوجداني، قادر على أن يتوقف قدراً كافياً من الوقت قبل أي تصرف ويستخدم كامل الدماغ البشري ويتخذ القرار الذكي فعلاً، ولديه شعور قوي بذاته لا يساوم به في أي مناسبة. وفضلاً عن ذلك، فإن ذوي الذكاء الوجداني يتمتعون بخصال التعاطف والرحمة، والعناية بالآخرين، والانضباط الذاتي، والتفاؤل، والمرونة، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع أسباب الضيق. وهؤلاء يتمتعون بالقدرة على قراءة مشاعرهم وعواطف الآخرين ورصدها، والحفاظ على علاقات مُرضية مع الآخرين. وأخيراً، فإنهم يتمتعون بحس الدعابة، وصحبتهم ممتعة (في جين آن كريغ، ٢٠٠٥، ص ٣٧).

علاقة العدوان (Aggression) ببعض المتغيرات الأخرى

١ - العدوان والنوع:

أكدت كريستين آلدر (١٩٩٥) بأن الجريمة العنيفة ترتكب بغزارة من قبل الذكور من الشباب المهمشين اقتصادياً، وحسبما تبين من البحوث التي أجريت بشأن جرائم القتل، فقد كان العُنف دوماً موجهاً من ذكر لآخر، وأوضحت البحوث التي أجريت في بلدان مثل استراليا والولايات المتحدة أن أكثر من ثلاثة أرباع مرتكبي جرائم القتل وثلثي الضحايا في نفس الجرائم على وجه التقريب من الذكور.وأكدت ليلي عبد الجواد، ومحمد محمد(٢٠٠٢) أن الذكور أكثر ممارسة للسلوك العدواني و العُنف مقارنة بالإناث حيث يتمتعون بقوة جسمية أكبر، كما أنهم يميلون لاستخدام قوتهم بمعدل أكبر، كما أن المجتمع يتسامح مع العُنف الصادر عنهم.

كما أشارا وليم ولامبرت ، و ولاس إلامبرت (١٩٨٩) بأن " سيرز Sears " أكد عن وجود فروق جنسية في الميول العدوانية فالذكور يلجأون أكثر إلى العُنف المضاد للمجتمع ، بينما تلجأ الإناث إلى العدوان المخفف ، والإناث عموماً أقل إظهاراً للعدوان من الذكور. كما أشار جمال شحاته (١٩٩٠) إلى إحدى الدراسات التي اهتمت بالتعرف على مظاهر السلوك العدواني بين ذكور وإناث المرحلة الثانوية، وقد أوضحت نتائجها بارتفاع العدوانية لدى الذكور عن الإناث. كما توصلت دراسة السيد الجندي (١٩٩٩) بأن الذكور أكثر عنفاً من الإناث في نمط سلوك العُنف الموجة نحو البيئة المدرسية، والزملاء،و المعلمين ، و توصلت دراسة كوثر رزق (٢٠٠٢) بأن الذكور أكثر عنفاً في التعليم العام و الفني من الإناث في كل صور العُنف سواء أن كان لفظياً أو بدنياً ، وتوصلت دراسة أحمد زايد، وآخرون(٢٠٠٢) عن " العُنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري" بأن الذكور أكثر ميلاً لممارسة العُنف البدني (الاشتباك بالأيدي) من الإناث ، كما توصلت دراسة محمود الخولي (٢٠٠٦) بأن الذكور أكثر عنفاً وعدوانية من الإناث في كل صور العُنف سواء أن كان العُنف موجه نحو الزملاء أو المعلمين أو البيئة المادية المدرسية .كما توصلت دراسة محمد فهمي(١٩٩٨)، ودراسة عفاف عبد القوي(٢٠٠٢)، و دراسة ميكاشا ليندا Mccash Linda (٢٠٠٣)، كما أكدت إحصاءات الجمهورية لعام (١٩٧٩) أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، و أكدت هالة غالب (٢٠٠٢) أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث.

٢ ـ العدوان ونوع التعليم:

ولقد اتسمت ظاهرة العدوان بالمدارس الثانوية بمنحى خطير، إذ أصبحت لغة الحوار بين الطلاب والأفراد الآخرين داخل وخارج المدرسة هي، الجنازير والمقابض الحديدية والمطاوي وشفرات الحلاقة، والعبوات الحارقة، وبطاريات الليزر وغيرها، والتعليم الثانوي يحتل أهمية خاصة داخل النظام التعليمي، فهو يتوسط مرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم العالي والجامعي، وبين هاتين المرحلتين يؤدي دور متميزا مزدوجا وهو إعداد الطالب للحياة العملية أو لمواصلة التعليم العالي والجامعي(أحمد سرور، ١٩٨٩، ص٢١٥).

وأكد منصور حسن (٢٠٠٢) أن المرحلة الثانوية يزداد فيها العدوان عن باقي المراحل الدراسية الأخرى.كما تتوافر العديد من المؤشرات التي تؤكد على تزايد انتشار ظاهرة العُنف بين الشباب، من بينها إحصاءات الأمن العام التي كشفت عن ازدياد حوادث العُنف بين طلاب المدارس بشكل مطرد، حيث بلغت نسبة حوادث عنف طلاب المدارس المبلغ عنها عام ١٩٩٥(٤,٩ %) تزايدت بشكل مستمر لتصل في عام ٢٠٠٠(٥,٥ %) لإجمالي عدد المتهمين في جرائم العُنف المتضمنة في القتل، والضرب المفضي إلى الموت، والضرب المؤدى إلى إحداث عاهة، ومقاومة السلطات والتجمهر، والسرقة، وإشعال الحرائق.

وأكدت دراسة السيد الجندي (١٩٩٩) أن طلاب الثانوي الفني أكثر عنفاً من طلاب الثانوي العام في نمط سلوك العنف الموجة نحو البيئة المادية المدرسة، وفي نمط سلوك العنف الموجة نحو الزملاء، و في نمط سلوك العنف الموجة نحو المعلمين، كما أكدت دراسة " كوثر رزق (٢٠٠٢) " أن طلاب التعلم العام أقل في ممارسة سلوك العنف من طلاب التعلم الفني، كما أكد سعيد القاضي (٢٠٠١) عن تميز طلاب التعليم الفني عن طلاب التعليم العام بخروجهم عن النظام المدرسي في مظاهر أخرى بتسجيل درجات أعلى فيها، مثل: العدوانية تجاه زملائهم، والسرقة، والهروب من الحصص والمدرسة، والتسكع خارج المدرسة، والتلفظ بألفاظ نابية، والتدخين، والمخدرات.

٣ ـالعدوان والعمر:

أشار عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠) إلى أن المرحلة العمرية للفرد وما ترتبط به خصائص ارتقائية تشكل في حد ذاتها سياقا قد يسر صدور الاستجابة العدوانية، في ظل توفر شروط معينة. لذا فقد أشار حسن عبد المعطي(٢٠٠١) إلي أن تقدير العدوان لابد أن يبدأ بالاحساس بكيفية وجود السلوك النمطي عند الأطفال، وهذا يتطلب التعرف على الحدود الطبيعية للسلوك العدواني من منظور تطوري عبر مراحل النمو، فلو نظرنا إلي مرحلة المراهقة نجد أنها من المراحل الهامة والحيوية في حياة الإنسان لما يرتبط بها من تغيرات في النمو يكون لها تأثيرات مختلفة على سلوك المراهق، ولذا يقال أحيانا إن مرحلة المراهقة في مرحلة التغيرات، أو مرحلة أزمة الهوية. ومن المفترض أن أكثر المراحل الارتقائية التي يصبح أفرادها أكثر تهيئا للعدوان من غيرها، مرحلة المراهقة، ذلك أن خصالهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالاً، وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فضلاً عن رغبتهم المتقدة لتحقيق ذاتهم، وأنهم – بحكم أعمارهم – أكثر تطلعاً للمستقبل وانشغالاً بقضاياه. كما أكد أحمد عطية (١٩٩٤) بأن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة متميزة من حيث خصائصها عن غيرها من المراحل فهي فترة استيقاظ الانفعالات والحاجات المختلفة وفترة ظهور ووضوح القدرات و الإمكانات الجسمية والعقلية وغيرها، فالحاجات النفسية للإفراد في هذه المرحلة من المتوقع أن تختلف عن غيرها من المراحل سواء من حيث النوعية أو من حيث الأهمية النسبية لتلك الحاجات، كما يختلف أيضاً سعى الفرد لإشباع تلك الحاجات، وإذا لم يجد الفرد الوسيلة المناسبة لإشباع تلك الحاجات فإنه قد يلجأ إلى طرق ملتوية أو منحرفة لإشباعها قد تؤثر على الفرد كما قد تؤثر على المجتمع لا سيما في مرحلة المراهقة لما يتمتع به المراهق من حماس وحيوية واندفاع.

و أشار محمود الخولي(٢٠٠٧) إلى قول " فيدفارما " بأن العدوان في المراهقة يظهر بصورة واضحة و يزداد كرد فعل عصبي انفعالي لفشل شخصي أو عند مواجهة الفرد معوقات كثيرة مثل مرض يهدد حياة الأسرة أو انفصال الوالدين أو زواج أحداهما، وقد تكون نتيجة الفشل الدائم المصاحب والمواجهة للشخصية. وقد يؤدي أي تغير مشين في حياة المراهق إلى أزمة نفسية وتدمير جهازه النفسي الذي يتحكم في حياته، وتتضخم المشكلة خاصة عند وجود نزعات و دوافع فطرية عدوانية وذلك بالإضافة إلى بنية نفسية ضعيفة. ومن هنا فإن الفجوة بين مستويات الطموح المرتفعة وإمكانيات الإنجاز المتواضعة – في ظل تفشي البطالة وتدني مستوى المعيشة – تتسع، وتكون أكبر لديهم مقارنة بالكبار، مما يزيد من حجم الإحباط لديهم ويجعلهم أكثر عرضة – والفقراء منهم بشكل خاص – للتأثر بالمنبهات العدوانية. وفي هذا الصدد أكد خالد المسعودي (٢٠٠٥) بأن الطلاب في مرحلة المراهقة يقومون بالعداء تجاه الآخرين أو إلحاق الأذى والأضرار بهم جسدياً من خلال الضرب أو السرقة أو التعدي على الممتلكات أو أن تكون تلك السلوكيات العدوانية لفظية كالسخرية وإحداث أصوات مزعجة داخل الفصل والتهديد والسب والشتم.

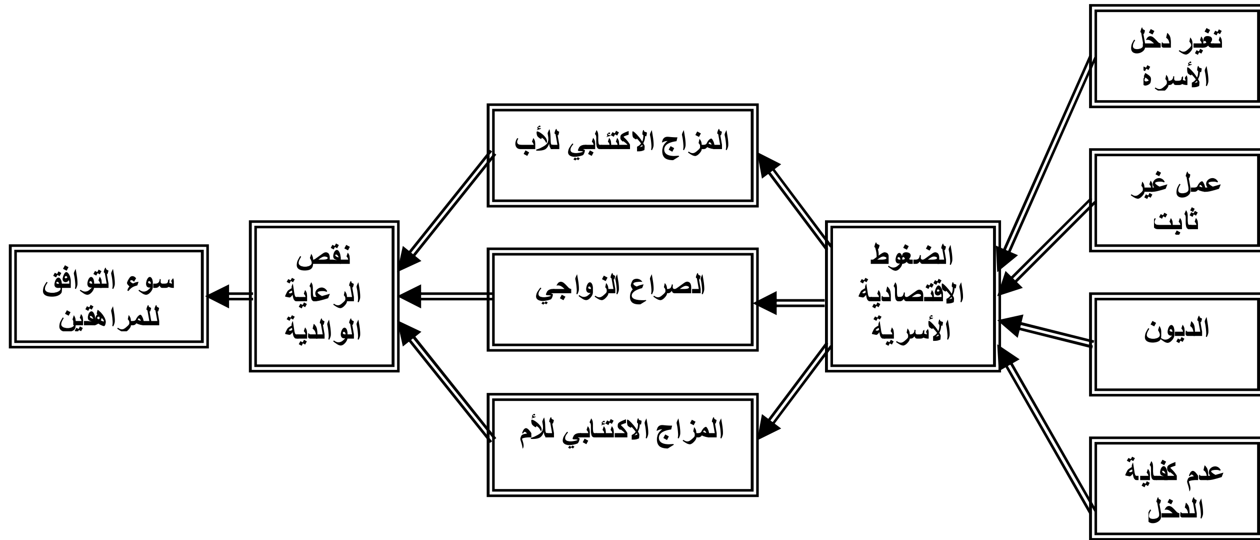
٤ - العدوان والمستوى الثقافي للأسرة:

أشار السيد الجندي(١٩٩٩) إلى أثر مستوى التعليم والمهنة على انحراف الأفراد في بعض الأحيان بما تتسم به الأسرة من تفكك أو تصدع، إذ يتيح المستوى المهني والتعليمي المرتفع لانحراف الأبناء نحو ممارسة السلوك العدواني نتيجة للظروف المهيئة التي توفر كافة المتطلبات والحاجات التي قد تكون سبباً نحو دافعية السلوك العدواني، وأيضاً التطلعات إلى زيادة هذا المستوى المرتفع أكثر ما هو عليه، فإن ذلك في النهاية يمثل هدماً للقيم الإنسانية والأخلاقية لدى البعض الذين يندفعون لممارسة الاعتداءات والاغتصاب والقتل وهذا الدافع إنما هو نتاج للظروف الاقتصادية المهيئة للزج بالأبناء نحو هاوية الانحراف والعنف، وهذا بخلاف جرائم العُنف المرتبطة بمستوى الظروف الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة. فقد توصل أحمد مطر(١٩٨٦) إلى وجود فروق في مستوى السلوك العدواني بين الأبناء ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة وبين الأبناء ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة لصالح المنخفضة.

كما أشارت الدراسة التي قامت بها إيمان فؤاد كاشف، وابتسام محمد(١٩٩٧) بأن الأسلوب الذي تستخدمه الطبقة الدنيا في منع وضبط السلوك العدواني للأبناء هو العقاب البدني أما الطبقة الوسطي فتميل إلى استخدام العقاب النفسي مثل: النبذ، و اللامبالاة، و التجاهل، و هذا يفسر زيادة نسبة السلوك الاجرامى بين الطبقات الدنيا. فالضغوط الاقتصادية التي تعاني منها الأسر، تدفع الأسرة إلى التفكير المستمر في محاولة موازنة أمورها المادية، ومن كثرة هذه المحاولات يتولد في بعض الأسر الإحساس بالعجز وتكون نتيجة الشعور بالإحباط والغضب والانخفاض العام في الروح المعنوية لأفراد الأسرة. وأتفق خالد المسعودي(٢٠٠٥) مع ما سبق، وتأكيده بأن للعامل الاقتصادي دوراً واضحاً في تكوين الشخصية السوية أو غير السوية للأبناء ولكن ليس الفقر دائماً يقود إلى الجريمة بل إننا نجد أن الثراء المفاجئ بعد الفقر يقود إلى الانحراف.

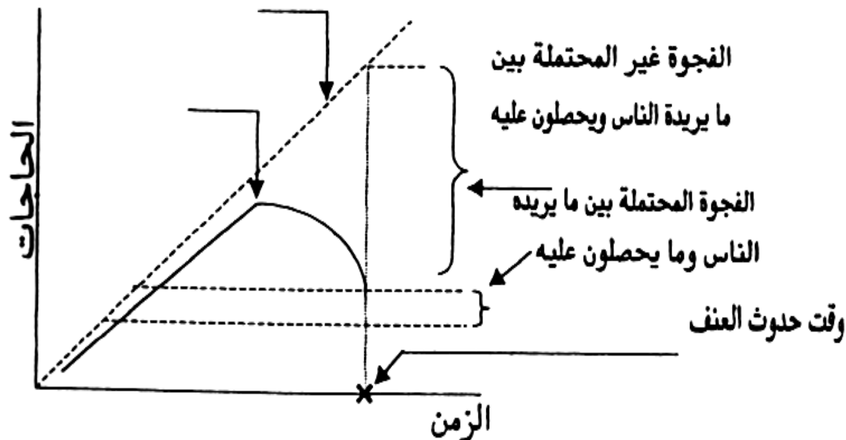
ويشير مصطفى سويف (١٩٨٤) أن من أبرز الأسباب التي قد تؤدي إلى اضطراب المراهق وعدم استقراره الانفعالي عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته فقد يجد نفسه وسط جماعة من الأقران ينفقون على سعة وهو في الوقت ذاته عاجز عن مجاراتهم أو الاشتراك في مسراتهم وكل ذلك قد يسبب له الضيق والشعور بعدم الأمن. وليست المعاناة الاقتصادية لمراهق قاصرة على الاشتراك في مسرات أقرانه بل أنه فوق ذلك يشعر أنه قد اكتمل من الناحية الجنسية وأنه يريد أن يعبر عن تلك الدوافع الجامحة في نفسه بالزواج إلا انه يصطدم بالواقع، فالقصور في الموارد المالية يقف بينه وبين ما ينشده من استقلال ومن التعبير عن دوافعه الفطرية وهنا قد تزداد لديه حدة التوتر الانفعالي وتحدث المشكلات النفسية والسلوكية.

وفي هذا الصدد أشار عماد عبد الرازق(٢٠٠٧) إلي النموذج الذي قدمه "كونجر، وآخرين" Conger, et al.(١٩٩٢) عن تأثير المعناة الاقتصادية على كفاءة الوالدية ومشكلات المراهقين.أنظر شكل (١٠).



شكل (١٠) تأثير المعاناة الاقتصادية على الوالدين والمراهقين

يتضح من النموذج السابق أن الظروف الاقتصادية الصعبة والمتمثلة في (تغير مستوى دخل الأسرة، عمل غير ثابت، الديون، عدم كفاية الدخل) تؤدي إلى الضغوط الاقتصادية الأسرية والتي غالبا ما تؤدي إلى أن يصبح الوالدين (الأب والأم) أكثر اكتئاباً وتشاؤماً وأقل ثباتاً انفعالياً الأمر الذي قد يؤدي إلى الصراع الزواجي مما يضير بالكفاءة الوالدية، ويترتب عليه التأثير السلبي على النمو الخاص بالأبناء وبخاصة المراهقين ويؤدي إلى سوء توافقهم الشخصي والاجتماعي. وأشار مصطفي عبد السلام(٢٠٠٢) إلي أن العدوان يرجع إلى كونه رد فعل اقتصادياً، حيث إنه عرف العدوان بأنه محصلة الفجوة غير المحتملة بين رضا(قناعة) الناس لحاجاتهم المتوقعة وبين رضاهم(قناعتهم) لحاجتهم الفعلية(الفجوة غير المحتملة بين ما يرغب به الناس وما يحصلون عليه)، كما يتبين من المخطط التالي شكل (١١)، (منحنى العدوان والقناعة بالحاجات).



شكل (١١)
منحنى العدوان والقناعة بالحاجات

رابعاً : الذكاء الوجداني
وعلاقته بالسلوك العدواني

تمهيد:

تُشير نتائج الدراسات التي أجريت على العديد من المراهقين إلى أن البعض منهم لديهم نقص في مهارات نوعية منها مهارة حل المشكلات والتعاطف وضبط الاندفاع وفهم الوجدان وضبط وإدارة الغضب، وتلك المهارات تكون عوامل عامة لضبط الغضب والعدوان إضافة إلي أنها عوامل(مكونات) الذكاء الوجداني. ولما كان هدف الدراسة الحالية هو تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدي المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية(عينة الدراسة)، فقد عمد الباحث إلي تناول الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني موضحاً علاقة كل بُعد من هذه الأبعاد (بصورة منفردة) بالسلوك العدواني وذلك من خلال طرح الدراسات والبحوث التي عرضت لتلك الأبعاد.

أولاً: الوعي بالذات وعلاقتها بالسلوك العدواني

قام برينتيك .Prentice S (١٩٨٢) بدراسة تهدف إلى التعرف على تأثيرات الوعي الذاتي العام والخاص على عدم التفرد والعدوانية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى الوعي بالذات المرتفع والمنخفض في مستوى العدوانية. وقد كشفت الدراسة أن ذوى الوعي بالذات المنخفض يعانون العدوانية المفرطة خاصة تجاه جماعة الأقران. وفي دراسة الحميدي الضيدان(٢٠٠٣) والتي تهدف إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدي طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق في السلوك العدواني على أساس مستويات الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٩٨ طالب من طلاب المرحلة المتوسطة، ويتراوح العمر الزمني ١٢- ١٥ سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستويات تقدير الذات (تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي) والسلوك العدواني لدي طلاب المرحلة المتوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات تقدير الذات (المرتفع – المتوسط – المنخفض) والسلوك العدواني لدي طلبة المرحلة المتوسطة لصالح تقدير الذات المنخفض.

ويري الباحث أن الوعي بالذات هو الذي يتيح للفرد التعرف على مشاعره السلبية والايجابية، ومن ثم الأسباب المنطقية الايجابية، كما يتيح له التعرف على مشاعره السلبية ومواجهتها سواء كانت هذه المشاعر تجاه الذات أم تكون هذه المشاعر تجاه الآخرين، فإذا كانت مشاعر الغضب مثلاً التي تنتاب المراهقين الذكور نتيجة شعورهم بالإحباط عند مقارنة أنفسهم بالعاديين أو تعرضهم لأساليب معاملة غير سوية فتثير عدوانيتهم، لذا فإن وعي المراهق بهذه المشاعر السلبية واستبصاره بها سوف يتيح له امتلاك القوة التي يستطيع من خلالها مواجهة الانفعالات.

ثانياً : إدارة الانفعالات وعلاقتها بالسلوك العدواني

قام بوهنيرت، وآخرون .Bohnert, et al(٢٠٠٣) بدراسة بعنوان: القدرة الانفعالية والسلوك العدواني لدى الأطفال في سن المدرسة، وهدفت هذه الدراسة التأكد من ما إذا كانت الفروق الفردية فى القدرة على ضبط الانفعالات هي التي تميز الأطفال ذوى المستويات الأعلى من السلوك العدواني أم لا ؟ وأجريت هذه الدراسة على (٨٧) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٠) سنوات. وقد كشفت نتائجها صدق الافتراض السابق، فالأطفال ذوو المستويات الأعلى في السلوك العدواني يعانون من انخفاض القدرة الانفعالية فهم يعجزون عن ضبط انفعالاتهم لذلك فهم عرضة دائمة للإحباط ويزداد ميلهم نحو السلوك العدواني. وقام موشر إيزنمان، وآخرون .Musher Eizenman, et al (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان: الوسائط المعرفية الاجتماعية في العلاقة بين العوامل البيئية وعوامل تنظيم الانفعالات وبين عدوانية الأطفال. أجريت هذه الدراسة على (٧٧٨) طفلاً في الصفوف من الرابع إلى السادس وكشفت النتائج وجود علاقة بين تنظيم الانفعالات (التحكم في الانفعالات، الاندفاع، الغضب) والمعارف الاجتماعية من جهة، وبين ظهور السلوك العدواني المباشر أو غير المباشر لدى الأطفال من جهة أخرى. وكشفت النتائج أيضا أن المعارف الاجتماعية تتوسط العلاقة بين تنظيم الانفعالات والسلوك العدواني.

ثالثاً: الدافع النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني

قام ماكورد .McCord, T (١٩٩٢) بدراسة بعنوان: فهم الدوافع: تأمل الغيرية(حب الغير) والعدوانية. هدفت هذه الدراسة التأكد من نتائج تلك الدراسات السابقة التي أجريت على شباب(جامعة كامبريدج) وقد تأكدت هذه الدراسة من دور الدافعية في السلوك العدواني فقد ذكرت "أن هناك فرقا بين السلوكيات العدوانية التي تتم عن عمد وتلك السلوكيات العدوانية التي تصدر بشكل غير مقصود نتيجة المرض النفسي، لذا فإن هناك ثغرة كبيرة في النظريات المفسرة للسلوك الإجرامي لأنها لا تفرق بين القوى الخارجية (المرض النفسي) التي تؤدى للسلوك العدواني، والسلوك العمدى الذي يصر فيه الفرد على سلوكياته العدوانية. فالدافع هنا هو المحرك لهذا السلوك العدواني.

وكذلك قام رينج .Ring, M (١٩٩٦) بدراسة بعنوان: دافعية الأطفال المشاغبين للسلوك العدواني" دراسة استكشافية، وهدفت هذه الدراسة الإجابة على سؤال هو: ما الذي يمكننا أن نتعلمه بشكل مباشر عن سلوك الأطفال المشاغبين من (٧-١١) عاما. وقامت الدراسة بفحص ثمانية أطفال باستخدام منهج التحليل النفسي وفنياته المختلفة(التي تقتضى الدراسة المتعمقة للحالة الفردية). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك أسبابا عديدة تساهم فى ظهور السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال وتشمل اضطراب الحالة المزاجية، العيوب العصبية، غياب الدعم للسلوك اللاجتماعى، وتعلم النماذج السيئة (من أفراد الأقران والبيئة الأسرية)، صعوبات اللغة والتعبير، ومشكلات النمو (نمو التعلق الذاتي، النمو الاجتماعي، المعرفي) كما أوضحت الدراسة أن الفهم المعرفي للأطفال فيما يتعلق بدافعيتهم يقع في عدة موضوعات هي: يتم إجبار الطفل على فعل شئ ما لا يريد فعله، تعرض الطفل لإهانة شخصية أو إهانة أسرته، الصراع الأسرى والغيرة.

رابعاً: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني

وكشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والعدوانية، ومن هذه الدراسات دراسة موريس، وآخرين .Muris, et al (١٩٩٤) والتي كانت بعنوان: التدريب على المهارات الاجتماعية من أجل البنيين العدوانيين، أكدت هذه الدراسة على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى البنيين العدوانيين، حيث كشفت الدراسات أن العدوانيين لديهم قصور في مهاراتهم الاجتماعية، وقد قامت هذه الدراسة بتطبيق طريقتين مختلفتين للتدريب على المهارات الاجتماعية وهما: طريقة "جولد شتين"، والتي تركز على تدريس المهارات الاجتماعية كل على حده بشكل يتم تدريجيا (في خطوات متتالية)، وطريقة "رينج روس"، والتي تتكون من برنامج تدريبي ذوى ثلاث مراحل هي (التمهيدية، اكتساب المهارات، الممارسة). وقد اتضحت فاعلية الطريقتين في تحسين المهارات الاجتماعية والسلوكيات غير التكيفية داخل المدرسة.

خامساً: التعاطف(التفهم) وعلاقته بالسلوك العدواني

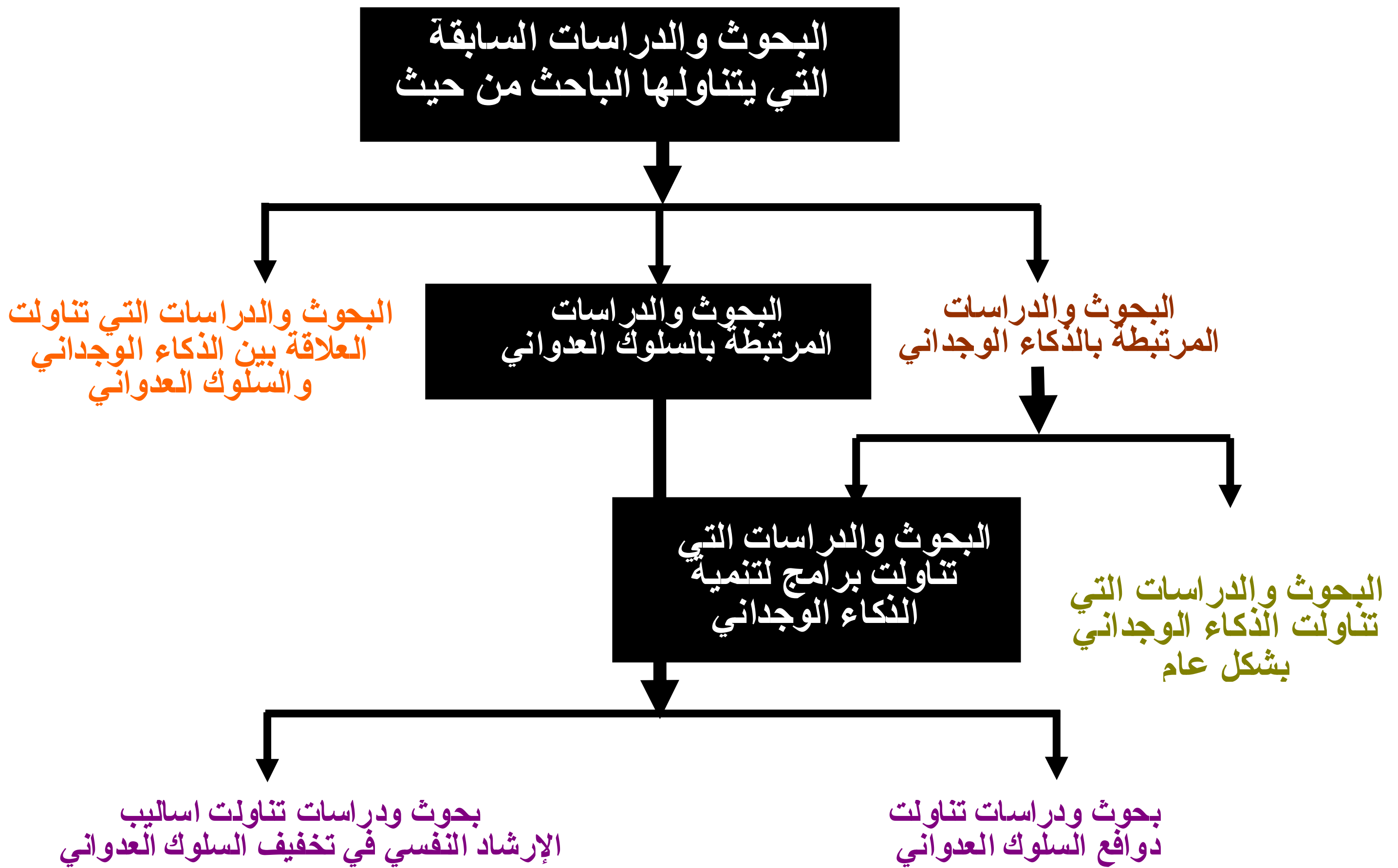
قام ميلر، وآخرون .Miller, et. al (١٩٨٨) بدراسة بعنوان: علاقة التفهم بالسلوك العدواني. هدفت هذه الدراسة التأكد من صحة النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة والتي كشفت عن دور التفهم، أو المشاركة الوجدانية للآخرين في منع السلوكيات العدوانية. حيث قامت هذه الدراسة بتقييم التفهم من خلال (استبيان الصورة، القصة، وردود الأفعال التي تظهر في الوجه) وتوصلت النتائج إلى أن استجابة التفهم أو المشاركة الوجدانية للآخرين مرتبطة سلبيا بالسلوكيات العدوانية. وقد كشفت دراسة بيكوكنيز Pecukopnis (١٩٩٥) بعنوان: برنامج للتدريب على التفهم المعرفي، الوجداني كعمل خاص بتنمية الذات لدى المراهقات العدوانيات. عن وجود علاقات إيجابية دالة بين تنمية الذات وكل من التفهم الوجداني والمعرفي، وتوصلت النتائج أيضا إلى فاعلية برامج التدريب على التفهم فى إكساب المراهقات مهارات التفهم الوجداني وخفض السلوكيات العدوانية لدى المراهقات العدوانيات.

الفصل الثالث

البحوث والدراسات السابقة

تمهيد:

نظراً لأهمية التراث العلمي و التراكمية العلمية التي تثرى البحث و تفيده للوصول إلى الحقيقة من حيث انتهى العلماء، لذا سوف يستعرض الباحث بعض البحوث والدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع سواء أكانت عربية أو أجنبية، و يتم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور: الأول يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بالذكاء الوجداني، والثاني يتناول البحوث والدراسات المرتبطة بالسلوك العدواني، والثالث يتنول البحوث والدراسات التي تنولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، وذلك وفقا لتسلسلها الزمني و التي تتضمن(الباحث وسنة البحث أو الدراسة و موضوع البحث و الهدف و العينة والأدوات و النتائج)، ويقوم الباحث بالتعقيب علي الدراسات التي تناولها، ثم يختتم هذا الفصل بصياغة فروض الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إلية الدراسات السابقة.



شكل تخطيطي (١٢) يوضح البحوث والدراسات السابقة التي يتناولها الباحث

أولاً: البحوث والدراسات المرتبطة بالذكاء الوجداني

أ- البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني بشكل عام ،وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

١- دراسة جريفر Graves(٢٠٠٠)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذكاء الوجداني وعلاقته بمقاييس الشخصية، تكونت عينة الدراسة من ٢٦٢ فرد ممن تقدموا للعمل في قسم الموارد البشرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم إعطاؤهم المقياس المختصر للذكاء الوجداني، واختبارين للذكاء هما اختبار الشخصية الجذابة، واختبار المعرفة المهنية، ومقياس للشخصية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى: أن معاملات ارتباط الذكاء الوجداني والمقاييس الفرعية للشخصية كانت غير دالة، كما أوضحت أن الذكاء الوجداني نوع جديد من الذكاء مستقل كمفهوم ولكنه جزء من الذكاء العام، وأن الذكاء الوجداني مفهوم منفصل عن الشخصية، وعليه فإن الدرجة على مقياس الذكاء الوجداني تعكس قدرات عقلية للمشارك وليس صورة أو اتجاهات أو أنماط شخصية.

٢- دراسة فيلنت Vaillant(٢٠٠٠):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني ونسبة الذكاء العام لطلاب المدارس منخفضي الذكاء، تكونت عينة الدراسة من ٧٣ ذكراً من أبناء المدن الداخلية بنسبة ذكاء ٨٠ % تتراوح أعمارهم ما بين ١٤- ١٦ عاماً ومقارنة هؤلاء بنظرائهم اجتماعياً واقتصادياً من خلال عينة بلغت ٣٨ ذكراً بنسبة ذكاء ١١٥ %، وبالرغم من أن المستوى الاجتماعية في الطفولة أضرت بكلا المجموعتين من ذوى الذكاء المرتفع أو المنخفض، إلا أن نصف عينة الدراسة ذوى الذكاء المنخفض تمتعوا بدخولهم كقرنائهم من ذوى الذكاء المرتفع، كما نالوا قدرا كافيا من التعليم كنظرائهم، كما كانت عينة الدراسة ممن نسبة ذكائهم ٨٠ % أكثر مرونة ممن نسبة ذكائهم ١١٥ %، وتمتع هؤلاء بعلاقات دافئة مقارنة بنظرائهم مرتفعي الذكاء.

٣- دراسة ماير، وآخرين Mayer, et al.(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى تقديم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل المعروف اختصار بـ MSCEIT v2.0 ، وتطبيق المحكات التقليدية لمفهوم الذكاء على مفهوم الذكاء الوجداني، وذلك من حيث (المفهوم – العلاقة أو الارتباط – البعد النمائي) ، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل وعدد من الاختبارات لقياس الذكاء اللفظي. وقد أظهرت النتائج ارتباط المحكات الثلاثة لتصحيح المقياس (الشخص – الجماعة – الخبراء) بلغ ٠,٥٢ – ٠,٨٠، وأشار الباحثون إلى أن هذه النتيجة كافية للنظر إلى الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات العقلية. وباستخدام التحليل العاملي تبين وجود ثلاثة عوامل للذكاء الوجداني هي: إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان، وتم اختبار البعد النمائي، حيث تم إجراء الدراسة على مجموعتين من فئات عمرية مختلفة: الأولى تكونت من ٢٢٩ من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ – ١٦ سنة، والمجموعة الثانية تكونت من ٢٥١ راشد تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ – ٧٠ سنة. وقد أشارت النتائج إلى تفوق الراشدين على مجموعة المراهقين، مما يؤكد على تزايد الذكاء الوجداني مع التقدم في السن والخبرة.

٤- دراسة محمد غنيم (٢٠٠١):

استهدفت هذه الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم ومكونات وقياس الذكاء الوجداني وبناء قياس للذكاء الوجداني في إطار مكونين أساسيين هما: الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ١٩١ طالب بكلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. منهم ٨٨ طالباً بالتخصص، و ١٠٣ طالباً بالتخصص الأدبي. بمتوسط عمري قدره ٢٠,٢ عاماً، تكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس تقدير الذات، واستبانة توقع الكفاءة الذاتية، ترجمة: سامر رضوان(١٩٩٧)، ومقياس المهارات الاجتماعية، ترجمة: السيد السمادونى(١٩٩١)، توصلت نتائج الدراسة إلى:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات الذكاء الوجداني: منخفض- متوسط- مرتفع في بُعد الضبط الاجتماعي، كما توصلت النتائج إلي أن الذكاء الوجداني قدرة عامة يتضمن مهارات فرعية يوجد بينها ارتباطات عالية، وله مستويات ثلاثة (مرتفع- متوسط- منخفض) ويتميز ذوو المستوى المرتفع بتقدير ذات عالي، وهم أكثر توقعاً لكفاءتهم الذاتية، وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين عن غيرهم من ذوى الذكاء المتوسط أو المنخفض، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومتوسطي الذكاء الوجداني في الكفاءة الذاتية العامة لصالح متوسطي الذكاء الوجداني.

٥- دراسة تانج Tang (٢٠٠٢):

تهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات فهم دور الذكاء الوجداني في تكيف المراهقين في الثقافات المختلفة، ودراسة العلاقة بين ثلاث مكونات أساسية للذكاء الوجداني هي (التعاطف، التعبير العاطفي، التنظيم العاطفي) والتكيف عبر الثقافات، وتقلل من التأثيرات الضارة لاستقصاء البحث، التمييز، الصراعات الدائمة التي تصف تاريخ علاقات هذه الثقافات، تكونت عينة هذه الدراسة من ٨٠ فرداً منهم ٤٢ من الإناث، ٣٨ من الذكور، تتراوح أعمارهم من ١٨- ٨١ عاماً، طبق عليهم مقياس ضبط التغير المزاجي Trait Meta- Mood Scale، واختبار أثر الاتصال (التعبير العاطفي)، ودليل التفاعل الشخصي (التعاطف)، وقد كشفت التحليلات وجود علاقة موجبة دالة بين التنظيم العاطفي، والتكيف عبر الثقافات، وبين التعبير العاطفي والتكيف عبر الثقافات وبين التعاطف والتكيف عبر الثقافات، كما وجد اتجاه لتقدير الذات وتأكيدها مع الآخرين من خلال الاتصال العاطفي اللفظي وغير اللفظي بالآخرين، وتنمية الخبرات العاطفية وزيادة إمكانية التكيف عبر الثقافات أيضا، كما كشفت نتائج هذه الدراسة أن العمليات العاطفية مثل التعاطف، التعبير العاطفي، التنظيم العاطفي عمليات هامة للتكيف عبر الثقافات، وهذه العمليات مهارات تنحصر تحت مفهوم الذكاء الوجداني.

٦- دراسة عصام زيدان، وكمال الإمام(٢٠٠٢)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، والتعرف على الفروق بين الطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة(الحس- حركي- البصري، السمعي) وذوى التخصصات المختلفة (حاسب آلي، تكنولوجيا تعليم، تربية فنية، تربية موسيقية، إعلام تربوي، لغة إنجليزية) في الذكاء الوجداني، تكونت أدوات الدراسة من، مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: عصام زيدان، وكمال الإمام (٢٠٠٠)، ومقياس أساليب التعلم، إعداد: عصام زيدان، وكمال الإمام (٢٠٠٠)، وقائمة أيزنك للشخصية الصورة (ب)، ترجمة: محمد فخر الإسلام وجابر عبد الحميد، تكونت عينة الدراسة من ٣٥٥ طالب، منهم ١٨٠ طالبا، ١٧٥ طالبة بكلية التربية النوعية بالمنصورة، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني بين مجموعات الطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة (الحس- حركي، البصري، السمعي)، وذلك لصالح مجموعة أسلوب التعلم الحس- حركي يليها مجموعة أسلوب التعلم البصري، يليها أسلوب التعلم السمعي، كما توصلت النتائج إلى إمكانية ترتيب مجموعات الدراسة في مستوى الذكاء الوجداني تنازلياً على النحو التالي: التربية الموسيقية، التربية الفنية، الإعلام التربوي، اللغة الإنجليزية، تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي.

٧- دراسة عبد العال عجوة (٢٠٠٢):

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من ٢٥٨ طالب منهم٦٤ طالبا، و١٩٤طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالمنوفية، تكونت أدوات الدراسة من، قائمة بار أون للذكاء الوجداني، ترجمة عبد العال عجوة(٢٠٠٢)، ومقياس الذكاء الوجداني، إعداد: سكوت وآخرين(١٩٩٨)، ترجمة عبد العال عجوة (٢٠٠٢)، ومقياس الذكاء الوجداني، إعداد جيربك (١٩٩٨)، ترجمة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩)، واختبار القدرات العقلية الأولية، إعداد: أحمد زكى صالح(١٩٧٨)، واختبار الذكاء العالي، إعداد: السيد محمد خيرى، واختبار الذكاء المصور، إعداد: أحمد زكى صالح (١٩٧٨)، واختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (كاليفورنيا)، إعداد: جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات البنيين ومتوسط درجات البنات، في الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب ذوى التخصصات العلمية، والطلاب ذوى التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني، فروق دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي.

٨- دراسة منى أبو ناشئ (٢٠٠٢):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية، وسمات الشخصية، تكونت عينة الدراسة من ٢٠٥ طالب من طلاب الجامعة بمحافظة المنوفية (٩٣ ذكور، ١١٢ إناث)، تم استخدام اختبار الذكاء العالي (إعداد: السيد خيرى)، واختبار المهارات الاجتماعية (إعداد: السيد السمادونى)، والبروفيل الشخصي (إعداد: جابر عبد الحميد، وفؤاد أبو حطب)، واختبار الذكاء الوجداني(إعداد الباحثة) وهو من نمط التقرير الذاتي مصمم وفق أبعاد جولمان (١٩٩٥)، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية جزئية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية، ووجود علاقة ارتبطية بين الذكاء الوجداني والشخصية، كما كشفت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، كذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية، عن عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية على الرغم من وجود تمايز بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام وسمات الشخصية.

٩- دراسة هشام الخولي(٢٠٠٢):

استهدفت هذه الدراسة تحديد أهم الأبعاد التي يتكون منها الذكاء الوجداني، ودراسة الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني نتيجة اختلاف كل من الجنس، ومستوى تقدير الذات، ومستوى السعادة، ومستوى القلق، تكونت أدوات الدراسة من، مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: هشام الخولي(٢٠٠٢)، ومقياس تقدير الذات، السعادة، إعداد: أيزنك، ترجمة: هشام الخولي(٢٠٠٢)، ومقياس القلق السوي، إعداد: سامية القطان (١٩٨٦)، تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها، بمتوسط عمري قدره ١٩,٨ عاما، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي تقدير الذات، ومتوسط درجات الطلاب منخفضي تقدير الذات، في مستوى الذكاء الوجداني وذلك لصالح الطلاب مرتفعي تقدير الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي السعادة ومتوسط درجات الطلاب منخفضي السعادة في مستوى الذكاء الوجداني وذلك لصالح الطلاب مرتفعي السعادة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي القلق، ومتوسط درجات الطلاب متوسطي القلق، ومتوسط درجات الطلاب منخفضي القلق في مستوى الذكاء الوجداني وذلك لصالح الطلاب متوسطي القلق.

١٠- عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى اختلاف الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، وعلاقة الذكاء الوجداني بالذكاءات المتعددة، والتفكير الابتكارى، والتفكير الناقد، وسمات الشخصية الستة عشر، استخدمت هذه الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: عبد المنعم الدردير(٢٠٠٢)، وقائمة الذكاءات المتعددة، تعريف: عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢)، واختبار التفكير الابتكارى، تقنين: أحمد قنديل، واختبار التفكير الناقد، تقنين: جابر عبد الحميد، و يحي هندام، تكونت عينة الدراسة من ١٤٧ طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، توصلت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة باختلاف النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (علمي، أدبي)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني، ودرجات الذكاء اللغوي والاجتماعي والشخصي والتفكير الناقد لدى عينة الدراسة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني، ودرجات الذكاء المنطقي، والرياضي، والمكاني، والجسمي، والموسيقى، والطبيعي، والحركى لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الوجداني، السيطرة، الاندفاعية، المغامرة، المرونة، الحنكة، الاستقلالية، كفاية الذات، التنظيم الذاتي).

١١- دراسة إيمي سزليفان Sullivan, A.(٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى إبراز الأهمية القصوى التي أصبح يشغلها مفهوم الذكاء الوجداني في مجال التربية وعلم النفس من خلال إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال من ٤ – ١٠ سنوات بوصفه قدرة عقلية، حيث يقيس في أبعاده إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان، بحيث يتسم المقياس بكل الصلاحيات السيكومترية المقبولة علميا من صدق وثبات ومعايير. وقد تكون المقياس في تصميمه من أربعة أجزاء رئيسية هي مقياس الوجوه، القصص، الفهم وإدارة الوجدان. وقد تم إجراء تقنين المقياس على عينة مكونة من ٤٧٤ طفلاً وطفلة يمثلون المراحل النمائية المختلفة من ٤ – ١٠ سنوات. وقد أشارت نتائج اختبار صلاحية المقياس إلى تحقق معدلات صدق مرتفعة من خلال استخدام الأنساق الداخلي وصدق المحك الخارجي باستخدام مقياس تقدير الاستجابات الوجدانية للأطفال عن طريق الوالدين والمعلم، وكذلك مقياس مهارات الذكاء الوجداني للأطفال وقد استخدم معامل الثبات ألفا، حيث حقق المقياس معاملات دالة الأمر الذي يؤكد على صلاحية استخدام المقياس للتطبيق على المراحل العمرية من ٤ – ١٠ سنوات في قياس الذكاء الوجداني بكفاءة مقبولة علميا ومحققة الشروط والصلاحيات السيكومترية المتطلبة.

١٢- دراسة زينب رزق (٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التحقق من بنية مفهوم الذكاء الوجداني ومحاولة إجراء قياس موضوعي، وفقاً للخصائص السيكومترية المستخدمة في القياس النفسي، وكذلك تصميم مقياس للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج ماير، وسالوفي، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة هذا المفهوم بمفاهيم الذكاء الأخرى، وذلك في الإطار الثقافي المصري، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٩٦ من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي للمرحلتين الثانوية والجامعية، ومقياس الذكاء الاجتماعي، واختبار الذكاء الوجداني عن طريق التقرير الذاتي واختبار الذكاء الوجداني، الذي أعدته الباحثة، وفقا لنموذج ماير وسالوفي، ويعتمد على القياس الموضوعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي: أن النسبة للثبات أظهرت الاختبارات الفرعية الناتجة عن التحليل العاملي الناتجة عن التحليل العاملي قيما مرتفعة نسبيا للثبات العاملي حيث جاءت جميع القيم دالة عند ٠,٠١، و بالنسبة لصدق المقياس ثم التحقق من الصدق بعدة إجراءات منها صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الإنسان الداخلي والصدق التقاربي ، وجاءت جميع النتائج مشيرة إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق .

١٣- دراسة سليمان محمود، وعبد الفتاح مطر(٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وتحديد طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والذكاء الوجداني لديهم، تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكلا من الأب والأم كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم، بينما توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين الأساليب السالبة وبالنسبة لأساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء فتسهم أساليب(الاستقلال- الديمقراطية- التسلط) في التنبؤ بدرجة وعي الأبناء بانفعالاتهم وتسهم أيضا أساليب (الاستقلال- التقبل- التسلط- الحماية الزائدة) في التنبؤ بدرجة إدارة الأبناء لانفعالاتهم بينما لم يسهم أسلوب الديمقراطية في ذلك، كما يسهم أسلوب الاستقلال فقط في التنبؤ بدرجة تحفيز الذات والوعي بانفعالات الآخرين وبصفة عامة فإن أسلوبا الاستقلال والتقبل هما المنبئان الأكثر أهمية في التنبؤ بكافة أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدي الأبناء.

١٤- دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣):

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في عوامل الشخصية كما يقيسها اختبار كاتل، وبُعد الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكى، استخدمت هذه الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني، ترجمة: فتون خرنوب (٢٠٠٣)، استفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد: سيد غنيم وعبد السلام عبد الغفار(١٩٦٧)، اختبار الأشكال المتضمنة، إعداد: أنور الشرقاوي وسليمان الخضري (٢٠٠٢)، تكونت عينة الدراسة من ٣٧٤ طالب بالمرحلة الثانوية، منهم ١٩٤ طالبا، و١٨٠طالبة بمتوسط عمري ١٧ عاماً، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، في خمسة عوامل من عوامل الشخصية هي:(الذكاء العام، والاتزان الوجداني، وقوة الأنا، والمخاطرة والإقدام، والاكتفاء الذاتي) كما يقيسها اختبار كاتل للشخصية، لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، في بُعد الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكى لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني.

١٥- دراسة عبد الحي محمود، ومصطفى محمد(٢٠٠٤):

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني كأحد المفاهيم الحديثة نسبيا في المجال النفسي وبعض متغيرات الشخصية المعرفية(الذكاء العقلي التقليدي)، واللامعرفية (سمات الشخصية)، استخدمت الدراسة اختبار الريلض " بيتا " لقياس الذكاء العقلي، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية ، واختبار الذكاء الوجداني، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة كلية قوامها ٢٨٥ طالبا وطالبة ينتمون إلى مستويين تعليميين مختلفين هما (مستوى مرحلة البكالوريوس ١٩٦ طالبا وطالبة، مستوى الدراسات العليا ٨٩ طالب وطالبة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن الذكاء الوجداني يُعد بمثابة قدرات عقلية غير معرفية وهى: الحالة المزاجية العامة، القدرة على إقامة علاقات خارجية، وقدرة الفرد على التكيف مع الواقع، والقدرة على إدارة الضغوط، والقدرة على إقامة علاقات داخلية مع الذات، ولم يتأكد من نتائج الدراسة وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي الذي يمثل المتغير المعرفي للشخصية، بينما أكدت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط جزئياً مع بعض سمات الشخصية حيث أنه ارتبط إيجابيا مع بعض السمات وهى: سمة الذكاء، الثبات الوجداني، السيطرة، الامتثال، المغامرة، التخيل، الدهاء، والتنظيم الذاتي. وارتبط سلبيا مع بعض السمات الأخرى وهى: عدم الأمان، كفاية الذات، والتوتر. ولم يرتبط مع سمات التآلف، الاندفاعية، الحسلسية الارتياب، والتحررية.

١٦ - دراسة فؤاد الدواش(٢٠٠٤)

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض خصائص الشخصية لدى المراهقين مثل:الانبساط في مقابل الانطواء والذي تتضمن(السعادة، والاجتماعية، والمخاطرة والاندفاعية، والتعبيرية، والتأملية، والمسئولية)، العصابية في مقابل الاتزان الانفعالي متضمنة(تقدير الذات، السعادة، القلق، الاستقلالية، الشعور بالذنب)، تكونت أدوات الدراسة من:مقياس الذكاء الوجداني إعداد: فؤاد الدواش(٢٠٠٤)، و مقياس أيزنك و يلسون مكونات العصابية، ترجمة: جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(١٩٩٥)، مقياس أيزنك و يلسون مكونات الانبساط، ترجمة:علاء الدين كفافي ومايسة النيال (١٩٩٦)، تكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية منهم(٢٢٤)طالبا و(٢٩٦)طالبة تراوحت أعمارهم بين (١٥:١٧)، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات كل من:(السعادة والمسئولية و تقدير الذات والاستقلالية) لدي عينة الدراسة، عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات إدارة الانفعال ودرجات كل من:المخاطرة والاندفاع لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي الذكاء الوجداني ومتوسطات مرتفعي الذكاء الوجداني في الاستجابة على متغير الاندفاعية.

١٧ - دراسة محمد حسين(٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى تقديم نموذج يظهر الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، واختبار مدى تطابق النموذج المقترح مع البيانات التي تم اشتقاقها من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد اختيرت عينة الدراسة من بين معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية وتكونت من ٢٢٠ مقسمة بحيث يكون(٧٢ معلم و ١٤٨ معلمة)، وقد استخدمت قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني، ومقياس تقويم أداء المعلم لقياس متغيرات الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يسهم بصورة دالة إحصائيا في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، فقد بلغت قيمة التباين الذي يمكن للذكاء المعرفي في تفسيره في أداء معلمي المرحلة الابتدائية ٩ %، كما أظهرت النتائج أن أهم أبعاد الذكاء الوجداني التي يمكنها التميز بين المعلمين الأكثر والأقل كفاءة هي: تحقيق الذات التعاطف المسئولية الاجتماعية، حل المشكلة وضبط الاندفاعات والتفاؤل. وعلى الجانب الأخر لم يسهم الذكاء المعرفي في تفسير مقدار دال إحصائيا من التباين في أداء معلمي المرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباط ضعيف بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني.

١٨ - دراسة محمد حسين، وجاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤):

تهدف الدراسة الحالية إلي التحقق من جودة مطابقة النموذج الذي قدمه بار- أون لقائمة نسبة الذكاء الوجداني على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام، ومقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء الوجداني بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الطلبة والطالبات، وبين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، وتحديد العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وتحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لعينة البحث، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤١٦ طالبا وطالبة من أربع مدارس بالتعليم الثانوي العام، بواقع مدرستين للمتفوقين، ومدرستين لغير المتفوقين، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم مطابقة النموذج الذي اقترحه بار- أون لمكونات الذكاء الوجداني، كما يقاس بقائمة نسبة الذكاء الوجداني مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام، ووجود تطابق جزئي لمكونات الذكاء الوجداني كما يقاس بقائمة بار-أون بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الذكور والإناث وبين القسمين العلمي والأدبي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات كأحد أبعاد الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي بالذات الانفعالية، التعاطف، والتفاؤل.

١٩ - دراسة إلهام خليل(٢٠٠٥):

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين مكونات الذكاء الوجداني ونمطي الشخصية الفصامي والبيئي وكذلك معرفة مدي قدرة قائمة بار- أون للذكاء الوجداني في التمييز بين مرضي من فئات ذهانية مختلفة، تكونت عينة الدراسة من ١٧٧ مريضاً ذهانياً من مستشفيات الأمراض النفسية والعقلية بالعباسية، والطب النفسي بالمعمورة، والصحة النفسية بطنطا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: قدرة قائمة بار- أون لنسبة الذكاء الوجداني على التمييز بين الأسوياء و مرضي الذهان بالإضافة إلى قدرتها على التمييز بين فئات إكلينيكية مختلفة وكان بُعد التعاطف فقط هو المتغير المميز بين تلك الفئات، كما أظهرت الدراسة قدرة مكوني الوعي بالذات الوجدانية وتحمل المشقة في التنبؤ بنمطي الشخصية الفصامية والبيئية لدي المرضي الذهانيين وكذلك مكون الذكاء الشخصي ولكن بدرجة أقل.

٢٠ - دراسة إسماعيل الصاوي(٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى إعداد مقياسا للذكاء الوجداني للمعاقين سمعيا، يستند إلى تصوره كنموذج مختلط وفقا لنموذج بار- أون وينطلق من ضرورة وضع الثقافة الخاصة بهذه الفئة في الاعتبار. بالإضافة إلى التحقق من مطابقة البناء العاملي لنموذج بار- أون للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية، وفقا لاختلافهم في كل من: النوع والمستوى التحصيلي، والصف الدراسي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني- وفقا لهذا النموذج- والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من المعاقين سمعيا، تكونت عينة الدراسة من ١٠٩ طالباً معاقاً سمعياً من الجنسين بالصفين الثاني والثالث الثانوي المهني بمدرسة الأمل للصم، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ - ٢٢) سنة، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، تطابق البناء العاملي لنموذج " بار- أون " للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية، وفقا لاختلافهم في كل من: النوع (ذكور- إناث)، والمستوى التحصيلي (منخفض- مرتفع)، والصف الدراسي (الثاني- الثالث)، غير أن النتائج أشارت إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي، وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري، وخصائص العينة، والدراسات السابقة، واختلاف محتوى وشروط تطبيق كل من أدوات قياس المتغيرين (الذكاء الوجداني / التحصيل الدراسي).

٢١ - دراسة عثمان الخضر(٢٠٠٦):

تهدف الدراسة الحالية إلي تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقا لنموذج "ماير، وسالوفي" المعرفي، الذي يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تماثل الأنواع الأخرى من الذكاءات العقلية المعروفة، والسعي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، استخدمت الدراسة عينة مكونة من ٢٦٥ طالبا وطالبة ١٣٦ ذكور و ١٢٨ إناث، جميعهم طلاب كويتيون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت، تراوحت أعمارهم بين ١٨ - ٢٤ عاما، أظهرت نتائج الدراسة ارتباطا موجبا دالا في حدود ر= ٠,٣ بين درجة الذكاء الوجداني من جهة ودرجات كل من الذكاء العقلي، كما يقاس باختبار القدرة العامة " أويتس- لينون " ، وقدراته الفرعية الرئيسية الثلاث (القدرة اللغوية ، والقدرة الحسابية ، وقدرة التفكير المجرد) من جهة أخرى . كما وجد أن جميع ارتباطات مقياس الذكاء الوجداني بعوامل الشخصية الخمسة، ممثلة بقائمة العوامل الخمس الكبرى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث حصلن على متوسط درجة أعلى في الذكاء الوجداني مقارنة بالذكور وذكاء بصورة دالة، ولم تظهر النتائج ارتباطا دالا بين الذكاء الوجداني والعمر.

٢٢ - دراسة خالد النجار(٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤- ٧ سنوات، ومدى تمايز أبعاده (إدراك الوجدان- فهم الوجدان- إدارة الوجدان) في ضوء متغير السن، وذلك من منظور الذكاء الوجداني كقدرة، وكذلك دراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد الذكاء الوجداني كسمة لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٤ - ٧ سنوات، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طفل (١٠٠ ذكور- ١٠٠ إناث) من الأطفال في المراحل العمرية من ٤ - ٧ سنوات، تم الحصول عليهم من مدرسة النيل الخاصة بالعمرانية، وقد استخدم الباحث مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء، مقياس الذكاء الوجداني للأطفال بوصفه قدرة (من إعداد الباحث)، مقياس الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال بوصفه سمة(إعداد علا عبد الرحمن: ٢٠٠٥)، وأشارت نتائج البحث إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني بأبعاده تتمايز على نحو دال في اتجاه المجموعات العمرية الأكبر، وهو ما تكشف عنه معدلات الفروق بين أطفال سن الرابعة وسن الخامسة وسن السادسة والسابعة، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاد مقاييس الذكاء الوجداني كسمة، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد، بما في ذلك الدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم تمايز المفهوم (بوصفه قدرة وبوصفه سمة) في هذه المرحلة العمرية.

٢٣ - دراسة مجدي محمد(٢٠٠٧):

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام على عينة من طلاب الجامعة من محافظة سوهاج بصعيد مصر، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني (من إعداد الباحث)، ومقياس " بينية " الصورة الرابعة على عينة بلغ قوامها مائة طالب وطالبة (٣٩ طالبا، ٦١ طالبة)، متوسط أعمارهم (١٩,٣٣) بانحراف معياري قدره (١,٢٧)، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء الوجداني والذكاء العام (٠,٢٨٣) دال عند (٠,٠١)، وبعدين من أبعاد الذكاء العام هما الاستدلال الكمي (٠,٣٥٨) دال عند (٠,٠١) والذاكرة قصيرة المدى (٠,٢١٠) دال عند (٠,٠٥)، ولم يتحقق وجود علاقة بين بعدين من أبعاد الذكاء والذكاء الوجداني وهما: الاستدلال اللفظي (٠,١٠٩) والاستدلال المجرد البصري (٠,١٦٦)، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والذكاء العام.

٢٤ - دراسة ماجدة إبراهيم(٢٠٠٩):

تهدف الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي والعمر والجنس لدي عينة تتضمن ٢٨١ منهم ٢٢٢ من طلبة وطالبات الجامعة، و ٥٩ من الموظفين والموظفات، أعمارهم من ١٧ إلي ٣٠ وما فوق، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي بعد التحقق من صدقة وثباته، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الصحة النفسية من طلاب الجامعة في الذكاء الانفعالي لصالح مرتفعي الصحة النفسية، كما توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث علي متغيرات التحكم في الدافع، والشعور بالذات الانفعالي، والمرونة، والتفاؤل لصالح الذكور، كما توصلت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث علي متغيرات الصحة النفسية، واحترام الذات، و المسئولية الاجتماعية، والميل إلي التوكيد، الإعتمادية، العلاقات المتبادلة، و تحقيق الذات، وتوصلت النتائج أيضاً إلي وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين متغير الصحة النفسية وأبعاد الذكاء الانفعالي.

٢٥ - دراسة أمينة شلبي (٢٠١٠):

تهدف الدراسة إلي الكشف عن الوجود أو عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والأبعاد المكونة له تعزي إلي التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والمستوي الدراسي، والكشف عن وجود أو عدم وجود تأثير دال لتفاعل التخصص الأكاديمي والمستوي الدراسي علي مستوي الذكاء الوجداني والأبعاد المكونة له، وأخيراً الكشف عن أثر متغير الجنس علي مستوي الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة، تكونت عينة الدراسة من ١٠٥٧ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية بواقع ٢٩٣ من التخصصات العلمية بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة من الفرقتين الأولي والرابعة، و ٧٦٤ من التخصص الأدبي من الفرق الأولي والرابعة بقسم علم النفس من كلية الآداب جامعة طنطا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٧ – ٢٤ بمتوسط ٢٠ سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي (علم النفس) في كل من الدرجة الكلية وبعدي إدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح التخصص العلمي عند مستوي دلالة ٠,٠١ وعدم دلالتها في بعدي الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلي الأثر الموجب للتخصص الأكاديمي الأدبي (علم النفس) علي مستوي مهارات الذكاء الشخصي فإنه لم يوجد أثر بالنسبة للثلاثة أبعاد الأخرى وهي إدارة الضغوط، القابلية للتكيف، الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروقاً ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة من التخصصات الأدبية والعلمية في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف عل بمقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور عند مستوي دلالة ٠,٠١ وعدم دلالاتها في بعد الذكاء الاجتماعي.

٢٦ - دراسة عادل خضر(٢٠١٠):

تهدف الدراسة إلي دراسة البناء العاملي للإبداع الوجداني في علاقته بالذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث في كل من الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام، تكونت عينة الدراسة من ٣١١ طالب من طلاب الصف الأول الثانوي(١٤٨ ذكور، ١٦٣ إناث) طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الإبداع الوجداني، وتوصلت نتائج الدراسة إلي عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، في حين توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بينهما في المشاركة داخل الصف والسلوك والدرجة الكلية للسلوك الصفي العام، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة موجبة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني.

٢٧ - دراسة نعيمة الرفاعي، و معاذ فايد(٢٠١٠):

تهدف الدراسة إلي التعرف علي علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة علي حل المشكلات الاجتماعية لدي عينة من الأحداث بدار الرعاية الاجتماعية وكذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من التوافق النفسي والقدرة علي حل المشكلات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ حدث جانح من الأحداث المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية واستخدم الباحثان كل من قائمة الذكاء الوجداني ومقياس التوافق النفسي ومقياس القدرة علي حل المشكلات الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق النفسي والقدرة علي حل المشكلات الاجتماعية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والقدرة علي حل المشكلات الاجتماعية.

ب- البحوث والدراسات التي تناولت برامج لتنمية الذكاء الوجداني:

٢٨- دراسة جورى Gore(٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثر ذلك على التوافق الاجتماعي للمراهقين، وذلك من خلال برنامج تدريبي صمم لتنمية الذكاء الوجداني، حيث طبق على عينة من طلاب المدارس الثانوية، وقد تم قياس الكفاءة الاجتماعية لديهم من خلال قائمة ملاحظات المدرسين، وملاحظة سلوكهم، واستبيان الكفاءة الاجتماعية للطالب، وقد تم إخضاع عينة الدراسة لبرنامج تدريبي لمدة (٦) ستة أسابيع تناول مكونات الذكاء الوجداني الخمسة (التعاون) التواصل، التعبير عن المشاعر، حل الصراع، التوازن وربط الجأش، والقابلية للتنوع والاختلاف، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء الوجداني حيث ارتبط الافتقار في المهارات بين الشخصية لدى الطلاب بالمكونات الاجتماعية للذكاء الوجداني وكذلك انعكس أثر البرنامج التدريبي على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وتحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بمستواهم قبل البرنامج.

٢٩- دراسة سحر علام(٢٠٠١):

استهدفت هذه الدراسة تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة باستخدام مبادئ ومفاهيم التربية السيكولوجية، وقياس أثر هذا البرنامج على بعض المتغيرات النفسية مثل: (الضغوط اليومية، والتوافق، والسلوك التوكيدى، والمهارات الاجتماعية)، استخدمت هذه الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: بار أون، ترجمة: سحر فاروق (٢٠٠١)، وقائمة الضغوط اليومية، واختبار روتر للتوافق، ومقياس السلوك التوكيدى، واختبار المهارات الاجتماعية، البرنامج التدريبي، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما: المجموعة التجريبية وقوامها ٧٠ طالبة بالفرقة الرابعة بكلية البنات جامعة عين شمس، تم تطبيق البرنامج عليهن، المجموعة الضابطة وقوامها ٥٠ طالبة بالفرقة الثالثة بكلية البنات جامعة عين شمس، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الضغوط اليومية، والتوافق، والسلوك التوكيدى، والمهارات الاجتماعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية (بعد البرنامج)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح قياس المتابعة.

٣٠- دراسة إسماعيل بدر(٢٠٠٢)

استهدفت هذه الدراسة تقديم برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي للتغلب على مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي، كما حاولت الدراسة الكشف عن العوامل التي تكمن وراء انخفاض التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب، اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات الآتية، اختبار الذكاء الوجداني، وقائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين، واختبار القدرة على التفكير الابتكارى، البرنامج الإرشادي، ومما يجدر ذكره أن البرنامج الإرشادي تكون من تسع جلسات تم تطبيقه بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، وقد تضمنت الجلسات ،تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها ١٠ طلاب وطالبات بكلية التربية بينها ممن صنفوا على أنهم موهوبون منخفضو التحصيل الدراسي، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد الذكاء الوجداني وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي ومتوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على قائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٣١- دراسة دارلا فينللي، وآن بيللنجر Finley,D., pellinger, A.(٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوى المهارات الاجتماعية الشخصية المنخفضة، وقد بلغ عدد أطفال العينة ٢٠ طفلاً من أطفال الروضة، يمثلون المرحلة العمرية من ٤ – ٧ سنوات، واستخدمت الدراسة قائمة ملاحظة سلوك الطفل من خلال المعلمة والتقارير اليومية وملف الطفل ومقياس للذكاء الوجداني للأطفال، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على فعالية استخدام برنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض مشكلات الأطفال الاجتماعية والشخصية التي كانوا يعانون منها. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام البرامج التي تتلاءم في محتواها مع طبيعة المرحلة العمرية، والتي تعتمد على تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال.

٣٢- دراسة أماني صالح(٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى وضع برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني ومحاولة التحقق من فاعليته، والتعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني من خلال التحليل العاملي، والكشف عن مدي قدرة برنامج تنمية الذكاء الوجداني في إحداث تأثيرات إيجابية لدي المراهقات تقترب بهن من مفهوم الصحة النفسية الايجابية بمعناه الشامل والعميق في إطار الشخصية المتكاملة للفرد بجانبيها الوجداني والمعرفي على حد سواء، استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، إعداد: أماني عبد التواب صالح، ومقياس فعالية الذات، ترجمة: محمد السيد عبد الرحمن، ومقياس الدافع للإنجاز، إعداد: رشاد عبد العزيز موسي، صلاح الدين أبو ناهية، ومقياس التوافق النفسي، إعداد: أماني عبد التواب صالح، تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوية بمعهد فتيات العباسية الثانوية الأزهرية، تم تقسيمهن إلي مجموعتين، الأولي التجريبية وعددها ٣٠ طالبة، والمجموعة الثانية الضابطة وعددها ٣٠ طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: حدوث تحسن ملحوظ في مستوي الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج ومقارنتهم أيضاً بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، كما توصلت النتائج إلى استمرار التأثير الموجود لنمو الذكاء الوجداني في القياس التتبعى لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ٨ أسابيع من انتهاء البرنامج، ووجود تأثير إيجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية على نمو كل من الشعور بالتوافق النفسي، والفعالية العامة للذات، الدافع للإنجاز وذلك مقارنة بالمجموعة التجريبية نفسها قبل التعرض للبرنامج، وأيضاً مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

٣٣- دراسة علا على (٢٠٠٥):

تهدف الدراسة إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني (بوصفه سمة) وتأثيره على التفكير الابتكارى للأطفال في مرحلة الروضة، تكونت عينة الدراسة من ٦٨ طفلاً من الجنسين مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، ٣٤ يمثلون المجموعة التجريبية، و٣٤ يمثلون المجموعة الضابطة. وقد استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات: اختبار رسم الرجل، ومقياس كولومبيا المصور للذكاء، ومقياس الذكاء الوجداني اللفظي، ومقياس الذكاء الوجداني المصور(من إعداد الباحثة)، واختبار التفكير الابتكارى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التفكير الابتكارى والذكاء الوجداني لدى الأطفال الروضة.

٣٤- دراسة فاطمة المستكاوي (٢٠٠٥)

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وتتبع مدي استمرارية فاعلية هذا البرنامج فيما أحدثه من تدخل نمائي، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً وطالبة من المراهقين المعاقين بصرياً الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦- ١٩ عاماً يلتحقون بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق، تم تقسيمهم مجموعة تجريبية مكونه من ١٥ طالباً منهم ٨ ذكور و٧ إناث، ومجموعة ضابطة مكونة من ١٥ طالباً منهم ٨ ذكور و ٧ إناث، وقد استخدم الباحث استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس الذكاء اللفظي، ومقياس الذكاء الانفعالي، وقد توصلت النتائج إلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور التجريبية، ومتوسط درجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج وبعد انتهاء فترة المتابعة وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الإناث التجريبية ومتوسط درجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج وبعد انتهاء فترة المتابعة وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الذكور التجريبية ومتوسط درجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وبعد انتهاء فترة المتابعة.

٣٥- دراسة نهى الزيات (٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة (إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان) لدى الأطفال المضربين سلوكياً في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم، حيث بلغت العينة الأساسية للدراسة الحالية ٦٠ طفلاً، المجموعة التجريبية، وتتكون من ٣٠ طفلا تعرضت لبرنامج الأنشطة المستخدم في الدراسة، والمجموعة الضابطة، وتتكون من ٣٠ طفلاً (٢١ ذكور – ٩ إناث)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج أنشطة اللعب على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.

٣٦- دراسة سامية الشختور (٢٠٠٨):

تهدف الدراسة إلي التعرف علي فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي عينة من المراهقين بهدف توظيف مهارات الذكاء الوجداني في حياتهم بشكل عام، وذلك من خلال معرفة أثره في تحسين: التفكير الخلقي، واستراتيجيات تقديم الذات ومدي إحداث تأثرات ايجابية لديهم تقترب بهم من مفهوم الصحة النفسية الايجابية، كما هدفت الدراسة إلي إعداد مقياس جديد للذكاء الوجداني والتأكد من صدقه وثباته وملاءمته لأهداف وعينة الدراسة والتي تكونت من ٤٠ طاباً منهم ٢٠ طالباً مجموعة تجريبية، و ٢٠ طالباً مجموعة ضابطة يتراوح العمر الزمني من ١٤ – ١٦ سنة من محافظة السويس موطن الباحثة، حيث أستمر تطبيق البرنامج خمسة أشهر تضمنت ثلاثة أشهر للبرنامج وشهرين للمتابعة، حيث استخدمت لباحثة مقياس الذكاء الوجداني، واستبيان استراتيجيات تقديم الذات، و اختبار التفكير الخلقي، واختبار كاتل لذكاء، وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدي المراهقين، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، و عدم وجود فروق بين القياسين التتبعى و البعدي في الدرجة الكلية و الأبعاد مما يشير إلى احتفاظ البرنامج بتأثيره حتى بعد انتهاء تعرض المجموعة التجريبية له.

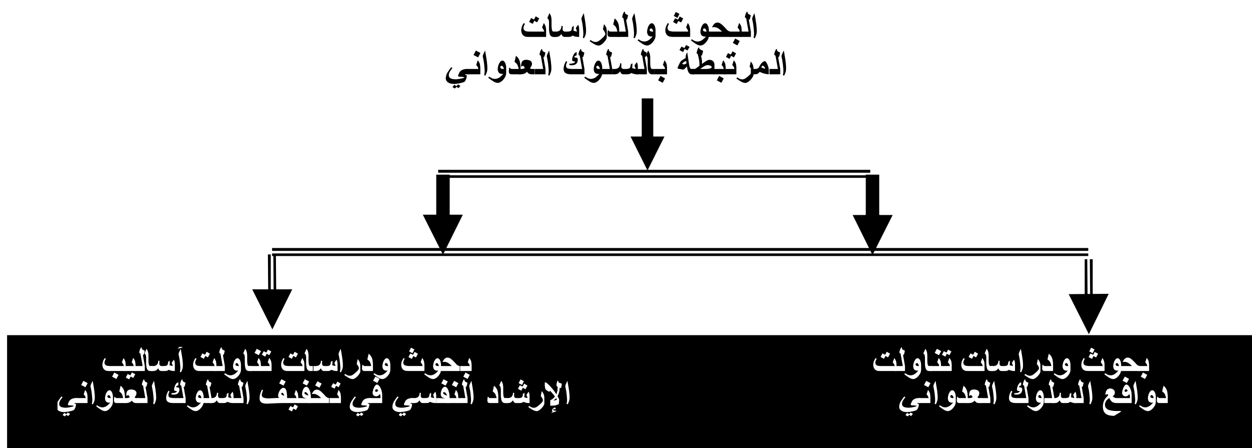
٣٧-دراسة حلمي الفيل(٢٠١٠):

تهدف الدراسة إلي الكشف عن فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية النمذجة – استراتيجية الأسئلة الذاتية، استراتيجية تدريس الأقران) في تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب كلية التربة النوعية جامعة الإسكندرية، وطبق البحث علي عينة مكونة من ٨٥ طالبة منهم ٤١ طالبة مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج القائم علي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، و ٤٤ طالبة مجموعة ضابطة استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الذكاء للراشدين(إعداد سمية الأنصاري)، والبرنامج القائم علي بعض استراتجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.

٣٨- دراسة فاطمة بركات(٢٠١٠):

تهدف الدراسة إلي التعرف علي فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار- أون لدي مجموعة من الفتيات المراهقات، تكونت عينة الدراسة من ١٦طالبة منهم مجموعة تجريبية، و ٨ طالبات مجموعة ضابطة يتراوح العمر الزمني من ١٤ – ١٦ سنة من محافظة القاهرة، حيث كان عدد الجلسات للبرنامج ١٢ جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً، وقد استغرقت كل جلسة نحو (٦٠) دقيقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: البحوث والدراسات المرتبطة بالسلوك العدواني



شكل تخطيطي (١٣) يوضح الادبيات المرتبطة
بمجال السلوك العدواني التي يتناولها الباحث

أ- البحوث والدراسات التي تناولت دوافع السلوك العدواني(العوامل المؤدية للسلوك العدواني):

١- دراسة عدلي السمري(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والتعرف على الأسباب المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف ومبرراته، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً وطالبة بإدارة غرب الجيزة التعليمية وقد اتسم سلوكهم بارتكاب أعمال عنيفة مادية أو معنوية إيجابية أو سلبية موجهه نحو الأشخاص أو الأشياء، بالإضافة لعينة من المعلمين قوامها (٧٥) فرداً، وعينة من آباء الطلاب أنفسهم قوامها (٧٥) ولي أمر، وتضمنت الدراسة الميدانية استمارات ثلاثة لكل مجموعة من فئات العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عنف الذكور أكبر نسبياً من عنف الإناث، و بالنسبة لأشكال العنف فقد جاءت أشكال العنف في فئتين الأولى موجهة بصورة أساسية نحو الأشخاص والثانية موجهة نحو الأشياء مثل التحطيم والتخريب في أثاث المدرسة وإتلاف سيارات الشارع، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية من أهم الأسباب المؤدية للعنف من الطلاب من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت نسبتها ٩٦%، وجاء في المرتبة الثانية ضعف العلاقة بين المعلم والأخصائي الاجتماعي والأسرة حيث بلغت نسبتها ٥٣%، وأوصت الدراسة بدور المدرسة في مواجهة العنف بين الطلاب، وضرورة تصميم البرامج الإرشادية لخفض سلوك العنف الطلابي في المدرسة، وجعل موضوع العنف جزءا من المنهج المدرسي.

٢- دراسة محمد توفيق سلام(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى رصد واقع ظاهرة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر، والعوامل المجتمعية والأسباب المؤدية إلى عنفهم من خلال الأدبيات المتعلقة بالموضوع وقد أشار في دراسته إلى بعض جهود بعض الدول في الحد من ظاهرة العنف لدى الطلبة ثم قدم الباحث تصوراً مقترحاً للتصدي لظاهرة العنف والحد منها، وقد تمثل هذا التصور فيما عرفه الباحث " بآليات مواجهة العنف المدرسي " والتي تمثلت في فلسفة تقوم على تضافر الجهود المجتمعية للمؤسسات المختلفة في المجتمع مثل الأسرة والمدرسة والإعلام ورجال الدين وسيادة القانون والشرطة، بحيث تتكامل وتترابط هذه الجهود جميعاً لمواجهة الظاهرة، والاهتمام ببيئة صالحة للتعليم آمنة خالية من العنف، واختيار العناصر القيادية الجيدة والحازمة لإدارة المدرسة وتفعيل دورهم التربوي في حل المشكلات السلوكية للطلاب والاهتمام بعملية الإرشاد والتوجيه التربوي.

٣- دراسة عمرو رفعت (٢٠٠١):

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، وتمثلت متغيرات الدراسة في (الجنس – المستوى الاجتماعي الاقتصادي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، وأن الطلاب من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثر عنفاً من المتوسطة عن العليا، ويتفوق الطلاب الذكور عن الإناث في العنف الجسدي، و قدرة الذكور في هذه المرحلة على العنف الكلامي بصورة واضحة تتمثل في السب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم مستغلاً في ذلك القدرات البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء، أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية بالاشتراك مع أجهزة الإعلام لتوعية أولياء الأمور بالطريقة الصحية لتربية الأبناء.

٤- دراسة مارى فليب Murray Philip(٢٠٠١)

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق في نظرة المدرسين للمناخ المدرسي كمرآة تعكس الأنظمة الاجتماعية السائدة في المدارس الثانوية ذات الأحجام المختلفة. إن إدراك المدرسين للعنف الموجود في المدارس تم التحقق منه كأحد العوامل التي تؤثر في هذا الإدراك، وتم اختيار (٦) مدارس ثانوية(اثنتا صغيرتا الحجم، واثنتا متوسطا الحجم، اثنتا كبيرتا الحجم)، تكونت عينة الدراسة (٢٥٥) من مدرسي تلك المدارس، توصلت نتائج الدراسة إلى التالي: وجود اختلافات كبيرة بين حجم المدرسة والعنف المدرسي وخصائص المدرسين والعلاقة بين المدرسين والإدارة المدرسية، ومهنتهم وزملائهم و الطلاب، كما أنه يمكن للطلاب تغيير النظام الاجتماعي لخلق بيئة مدرسية تقلل من العنف في المدرسة.

٥- دراسة سوسن فايد (٢٠٠٢)

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على السمات النفسية العامة لمرتكبي جرائم السلوك العنيف، وتحديد المتغيرات البيئية (الاجتماعية، و الفيزيقية) المهيئة و المحفزة للتفاعل مع السمات النفسية و الدافعة لجرائم العنف، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) حالة من المودعين بالسجون العمومية والمركزية من الذكور في مرحلة الشباب، و قد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس الشخصية(P A Q)، و مقياس كورنيل للنواحي العصبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: نسبة ٦٤ % من العينة موطنهم الأصلي محافظات الصعيد، و التي تتأثر بثقافة العنف، وذلك لبعد أساليب التنشئة الاجتماعية عن أسلوب الحوار وأتباع أساليب الأمر و التهديد بالعقاب، و يصبح المتنفس للطاقة المكبوتة و التعبير عن الذات في حالات الغضب و الإحباط و التوتر هو السلوك العنيف، و نسبة ٦٨% من المحبوسين تحت طائلة المدمنين، وهى نسبة عالية تشير إلى عدم القدرة على السيطرة، و الوقوع في حالات من الهياج.

٦- دراسة عفاف عبد القوى (٢٠٠٢)

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى وجود اختلاف في حجم و أنماط العنف بين الشباب لاختلاف [السن و النوع، و الحالة الاجتماعية، و الحالة التعليمية، والمجتمع المحلى]، و اعتمدت الدراسة على الأسلوب الاستطلاعي الوصفي، و الذي يركز على المسح الإحصائي لبيانات الإحصاءات الجنائية الواردة في تقارير مصلحة الأمن العام خلال الفترة من (١٩٩٦) إلى (٢٠٠٠) عن أنماط العنف لدى الشباب سواء الشباب المتعطل عن العمل أو غير المتعطل عن العمل بهدف إجراء المقارنات اللازمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: الفقر و البطالة نتيجة عدم وجود عمل أو عمل الشباب في أعمال غير مستقرة أو غير دائمة يعرضهم للعوز و الحرمان، مما يؤدى إلى لجوءهم للعنف، وجريمة السرقة بالإكراه تعد من أكثر الجرائم التي تتصل مباشرة بالفقر و الحرمان حيث نجد أن نسبة مرتكبي هذه الجريمة من فئة عاطل تفوق نسبتهم من فئة عامل عادى و حرفي، كما أن هناك انخفاضا ملحوظا لجرائم الإناث في كل صور العنف التي شملتها الدراسة وأن الجرائم تكاد تقتصر على الذكور.

٧- دراسة مانديل دورثي، وآخرين .Mandell Dorothy, et al (٢٠٠٢)

تهدف الدراسة إلى التعرف على الروابط بين استخدام المواد المخدرة وسلوك العنف، و التشرد، استخدمت الباحثة إحصائية واشنطن (١٩٩٨) كمصدر للبيانات حول سلوك صحة المراهق، وتقييم واشنطن (١٩٩٩) حول تعلم الطلاب، واستخدمت إحصائية سلوك الأطفال كمصدر بيانات للمرحلة العليا، وتم تحديد المجموعات حسب المرحلة والنوع والجنس، توصلت نتائج الدراسة إلى التالي: مجموعات الطلاب في المرحلة المتوسطة والعليا والذين لديهم مستوى متوسط من العنف وتعاطى المخدرات كان أداءهم سيئا، وارتبط تعاطى المواد المخدرة بالعنف والتشرد، ويؤثر الفقر على سلوك واتجاهات الطلاب، وتؤثر العوامل الأكاديمية على العنف و التشرد وتعاطى المخدرات في المرحلتين المتوسطة والعليا

٨- دراسة مورى إليزبيس Morey Elizabeth A. (٢٠٠٢)

تهدف الدراسة إلى استخدام أسلوب قائم على العاملين في المدرسة لمواجهة العنف المدرسي في المدارس الثانوية، و هذه الدراسة فريدة في تركيزها على العنف المدرسي عن طريق التأكيد على دور العاملين بالمدرسة وإعطائهم السلطة لمنع العنف المدرسي وتشجيع الأنماط السلوكية السليمة وتشجيع العاملين على بدء الأنشطة الموجهة لمواجهة العنف، وقام ١٧ عضو من مدرسة ثانوية في ولاية(ميدوست) بملأ استبيانات قبلية وبعدية، توصلت نتائج الدراسة إلى التالي: زيادة الوعي بالعنف المدرسي ودور المدارس في تطوير العلاقات السليمة، وتم مناقشة بعض التفسيرات الخاصة بالتطوير وذلك في نطاق مرحلة التغيير الحالية، كما أن أظهرت الاكتشافات أنه بعد رفع مستوى الوعي، يجب أن يركز البرنامج على التعامل مع رد فعل العاملين في المدرسة الخاصة بالعنف.

٩- دراسة كوثر رزق (٢٠٠٢):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلة العنف في التعليم الثانوي العام و الفني والكشف عن مدى الاختلاف في الاستجابة لهذه المشكلة باختلاف نوع التعليم (عام و فني) ونوع الجنس(ذكوراً وإناثاً) وباختلاف الفرق الدراسية (الفرقة الأولى، والفرقة الثالثة)، تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة والثانوية الفنية، اشتملت أدوات الدراسة على: المقابلة الإكلينيكية - اختبار الرسم الحر - اختبار تفهم الموضوع - اختبار اليد - استبانة أيزنك للشخصية - اختبار الشخصية المتعدد الأوجه - ومقياس العنف المدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: طلاب الفرقة الثالثة أكثر عنفاً من طلاب الفرقة الأولى، والذكور أكثر عنفاً في التعليم العام و الفني من الإناث، وذكور التعليم العام أكثر عنفاً من ذكور التعليم الفني، وإناث التعليم الفني أكثر عنفاً في العنف البدني واللفظي وغير المباشر، و إناث التعليم العام فهن أكثر عنفاً في العنف المادي والدرجة الكلية، والعنف يتم تعلمه أولاً داخل الأسرة وأشارت إلى أهمية العلاج الأسرى لتخفيف العنف لدى الطلاب والطالبات.

١٠- دراسة سها عثمان (٢٠٠٣)

تهدف الدراسة إلى التعرف على ظاهرة العنف في المجتمع المصري أسبابها وممارسات الخدمة الاجتماعية للحد منها، أجريت الدراسة على عينة من شباب المرحلة الثانوية العامة والجامعية والممارسين المهندسين للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، وتوصلت الدراسة إلى أن: الاتجاهات النظرية المفسرة لمسار عملية العنف لها دور في التعامل مع ظاهرة العنف بين الشباب وذلك من خلال الاتجاهات النظرية لبناء نموذج الممارسة المهنية المقترحة، والمداخل الوقائية في الخدمة الاجتماعية، وتم تحليل النتائج الخاصة بآراء الطلاب حول أسباب العنف السلوكي بين الطلاب، وتحليل النتائج الخاصة بمدى قدرة عينة الدراسة على التفرقة بين العنف والمفاهيم التي تحمل معناه.

١١- دراسة على الشهري(٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين المعلمين والإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف، والتعرف على مدي اختلاف العنف لدي الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية(مستوى الدخل – الحي السكني- العمر)، تكونت عينة الدراسة من ٣٦٠ طالباً، و ٥٠ معلماً، و٣٤ إداريا من المدارس الثانوية الحكومية العامة للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، استخدم الباحث استبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي: عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي، فكانوا يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي، كما توصلت النتائج إلى أن أكثر أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل عنف جماعي، كما أن العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يحدثها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة يليه العنف الجسدي.

١٢ـ دراسة محمود سالم (٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي السلوك العنيف عن أقرانهم من العاديين في متغيرات: المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وسمات الشخصية، والكشف عن ديناميات شخصية هؤلاء الطلاب وتشخيص بعض اضطراباتهم الشخصية، تكونت العينة السيكومترية من(٦٠) طالباً من ذوى السلوك العنيف و(٣٠) طالبا من العاديين من طلاب المرحلة الثانوية، كما تكونت العينة الإكلينيكية من ستة طلاب من ذوى السلوك العنيف، استخدام الباحث: مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، مقياس إدراك الطلاب للتربية الأسرية، مقياس السلوك العنيف، استمارة المقابلة الإكلينيكية، اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، واختبار اليد الاسقاطي، اختبار تفهم الموضوع، وتوصلت نتائج الدراسة إلي التالي: المستوى الثقافي للأسرة من العوامل التي ترتبط بظهور سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى السلوك العنيف والعاديين في الحالة التعليمية للأسرة والدرجة الكلية للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة لصالح العاديين، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى السلوك العنيف والعاديين في إدراكهم للتربية الأسرية والقيم الاجتماعية.

١٣ـ دراسة الحسيني ميشار AL Husaini Meshari(٢٠٠٤)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاندماج الاجتماعي والعنف المدرسي بين الذكور في المدارس الثانوية العامة بالكويت، وبخاصة درست هذه الدارسة الخصائص السلوكية العنيفة الخاصة بالقبائل التي ينتمي إليها الذكور في المدارس الثانوية بالكويت، استخدم الباحث استبيان العنف، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) مدرسة من المدارس الثانوية العامة التي كان بها مستوى مرتفع من العنف الجسمي واللفظي والغضب و الكراهية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: وجود علاقة قوية بين أعمار الطلاب والعنف المدرسي.

١٤ـ دراسة عامر البشري(٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية، والوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة من وجهة نظر المرشد الطلابي، والتعرف على أسباب العنف المدرسي لدي الطلاب من الجوانب الدينية والاجتماعية الأسرية، والنفسية، ودور البيئة المدرسية، من وجهة نظر المرشد الطلابي، تكونت العينة من ١٦٠ مرشداً من مدارس المرحلة الثانوية، استخدم الباحث استبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي: أن أكثر أشكال العنف السائد لدي الطلاب في المدرسة هو التعصب الزائد لنادي أو فريق ثم كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران – مضايقة الآخرين سواء كان في المدرسة أم خارجها، كما أن بُعد الجهل بآداب الحوار مع الآخرين حتى لو خالف الرأي من أهم أسباب العنف لدي الطلاب.

١٥ـ دراسة محمود الخولي (٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى التعرف على نوع العلاقة بين درجات مقياس المُناخ المدرسي كما يدركه الطلاب ودرجات مقياس سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة اختلاف الجنس- نوع التعليم - الفرقة الدراسية، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات معلمي مدارس المرحلة الثانوية في إدراكهم للمناخ المدرسي نتيجة اختلاف نوع التعليم - نوع المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وعينة من المعلمين يبلغ حجمها (٤٠٠) معلم ومعلمة من المرحلة الدراسية نفسها، استخدم الباحث مقياس المُناخ المدرسي " كما يدركه الطلاب"، ومقياس المُناخ المدرسي " كما يدركه المعلمون، ومقياس سلوك العنف إعداد: السيد عبد الرحمن الجندي (١٩٩٩)]، ومقياس المستوى الثقافي للأسرة

المصرية إعداد: عبد الباسط متولي خضر، وآمال عبد المنعم (٢٠٠٣)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات مقياس المناخ المدرسي و درجات مقياس سلوك العنف، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العنف لدى الطلاب نتيجة اختلاف الجنس لصالح الذكور، ونتيجة اختلاف نوع التعليم لصالح طلاب التعليم الفني، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عددا من الأسباب التي تؤدي إلى سلوك العنف هي: سقوط هيبة المعلم بسبب الدروس الخصوصية، ونظرة الطلاب المتدنية نحو فرص مستقبلهم الدراسي الذي يترتب عليه شعورهم بالإحباط، واكتساب الطلاب لبعض السلوكيات الغير سوية خلال فترة دراستهم بالمدرسة والتي ترجع إلى المناخ المدرسي الغير صحي.

١٦ - دراسة خيرة خالدي (٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى التعرف على محددات العنف المدرسي كما يدركه المدرسون و التلاميذ، والتوصل إلى حلول تقيد انتشار ظاهرة العنف المدرسي من شأنه أن يساعد في الارتقاء بعملية التربية و التعليم، و خاصة إذا كانت هذه الحلول تأتي على ضوء إدراك الأشخاص المعنيين بالدرجة الأولى في المؤسسة التربوية (مدرسين و تلاميذ) لهذه الظاهرة، استخدم في البحث المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من جميع مدرسات و مدرسي ٣ ثانويات بالجلفة أخذت عشوائياً من بين ثانويات مجتمع الدراسة(حيث بلغ عددهم ١٠٠ مدرس و مدرسة)، و كذا على عينة عشوائية من التلاميذ من نفس الثانويات تكونت من ١٠٠ تلميذ وتلميذة، وظهرت أداة القياس على شكل استبيانين سلم أحدهما إلى المدرسين و الآخر إلى التلاميذ حيث تشابهت الأداتان في تضمنهما لنفس قائمة السلوكيات المشوشة التي تحدث في القسم من طرف التلاميذ، و هذا بعد إجراء دراسة استطلاعية للكشف عن مدى انتشار الظاهرة من جهة و لجمع مختلف السلوكيات المشوشة التي تظهر في القسم من طرف التلاميذ من جهة أخرى، و كانت خلاصة أهم اقتراحات الباحثة هي : الاهتمام بالتربية الدينية و الخلقية لتقوية الوازع الديني لدى التلاميذ و تحصينه اجتماعيا و خلقيا ضد قيم الفساد و الاختراق و الغزو و الاستلاب ، وضرورة و أهمية التأكيد على العمل بمبادئ علم النفس و إدخالها في برامج التكوين و الوظيفة لأن ذلك يمكن المدرسين من معرفة خصوصيات و حاجات كل مرحلة و كيفية التعامل مع الفروق الفردية ، و ضرورة تعيين أخصائي نفساني لكل مجموعة من المؤسسات التعليمية ، وضرورة الابتعاد عن التوظيف المباشر و العمل على تكوين المدرسين قبل توظيفهم .كما تستتبع تنشئة المعلمين دورات مستمرة، خاصة فيما يتعلق بمواضيع إدارة وضبط الصف والتعامل مع الطلبة.

١٧ - دراسة فوزي بن دريدي(٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى تحديد حجم انتشار ظاهرة العُنف لدي طلاب التعليم الثانوي في الجزائر، ودراسة العوامل السوسيولوجية المؤدية على عنف الطلاب، ودراسة تمثلات الطلاب للعنف المدرسي، تكونت عينة الدراسة من ١٨٠ طالباً من ولاية سوق أهراس (شرق الجزائر)، وقد استخدم الباحث الملاحظة، المقابلة، واستمارات مواجهة الطلاب والمعلمين والإدارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن هناك توجه عند الطلاب للانتحار وذلك ناتج عن الإحباط وعدم القدرة على التغير للواقع، كما ان أحد أهم ما يعترض الطلاب في تكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي، هو ظهور سلوك الانغلاق عن الذات وعدم وجود جماعة اجتماعية أو مدرسية تتقدم بالاستماع للمشاكل النفسية للطلاب، كما توصلت النتائج إلى أن المناطق الحضرية (المهمشة) تشجع العوامل المسببة للسلوك العدواني في المدينة مثل (الفقر – الضعف الثقافي والتعليمي لأولياء الأمور، الحالة الاقتصادية الصعبة لأولياء الأمور)، وتوصلت النتائج إلى وجود عنف متبادل بين الطلاب، ومؤشر ذلك نسبة الطلاب الذين ردوا على السلوك العنيف الصادر عن زملائهم.

١٨ـ دراسة محمد غانم (٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى التعرف على الصورة المدركة لمجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمختلف تخصصاتهم للطالب العدواني في المجال المدرسي من حيث: الصفات، الأسباب العلاج، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الضابطة (وتكونت من خمس مجموعات متكافئة في مختلف المتغيرات باستثناء متغير التعليم) ضمت طلاباً من الصف الثالث الثانوي، وبلغت جملة الطلاب في كل مرحلة ٦٠ طالباً بإجمالي قدره (٣٠٠طالب) يمثلون مرحلة التعليم الثانوي: العام الصناعي، الزراعي، التجاري، الأزهر، ومجموعة من الطلاب المشاغبين وصلت إلى (٥٠) طالباً من مدارس الثانوي الصناعي(ن = ٢٧)، والزراعي(ن= ١٣)، والتجاري(ن= ٦)، والثانوي العام (ن = ٣)، والأزهر (ن = ١)، أما أداة الدراسة فعبارة عن استبيان تم تصميمه من قبل الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى التالي: التوصل إلى خمس صفات تميز الطالب المشاغب دراسياً (من خلال التحليل العاملي) هي: عدم الالتزام – عدم تقبل أي نصيحة أو توجيه، الهروب وكثرة التهريج، لا يؤدي الواجبات المدرسية، اللامبالاة، كما توصلت النتائج إلى ستة أسباب (من خلال التحليل العاملي) هي: فقدان الثقة بالنفس، التفكك الأسري الزائد من قبل الأسرة، يحاول لفت الأنظار إليه، وفاة الأب، والتفرقة في المعاملة، كثرة المشاجرات واستمرارها بين الوالدين، واقترحت الدراسة أربعة عوامل للعلاج(من خلال التحليل العاملي) هي: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة، دراسة أسباب التعثر الدراسي والعمل على حل مشاكل الطالب النفسية. إلغاء نظام اليوم الكامل لأنه يبعث على الملل، القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر.

ب- البحوث والدراسات التي تناولت أساليب الإرشاد النفسي في تخفيف السلوك العدواني [البرامج الإرشادية]:

١٩ـ دراسة منصور سيد(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن صور السلوك العدواني لدي البنين والبنات بدور الرعاية الاجتماعية، والتعرف على مدري فاعلية البرنامج الإرشادي لتعديل السلوك لدي هؤلاء الأطفال، تكونت عينة الدراسة من ٦٣ تلميذ وتلميذه بالمرحلة الابتدائية، منهم ٣٣ تلميذاً من دور الرعاية للبنين بأسوان، و ٣٠ تلميذه من دور الرعاية للبنات بأسوان، يتراوح العمر الزمني لهم من ٦ـ ١١ سنة، تم استخدام مقياس السلوك العدواني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ دور الرعاية الاجتماعية ومتوسطات درجات تلميذات دور الرعاية الاجتماعية على الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح مجموعة التلاميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ومتوسطات درجات نفس المجموعة على الدرجة الكلية للمقياس السلوك العدواني، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات ومتوسطات درجات نفس المجموعة على الدرجة الكلية للمقياس السلوك العدواني، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي.

٢٠ ـ دراسة أحمد عبد الكريم (٢٠٠١):

تهدف الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب الثانوية العامة، وتدريب المراهقين الذكور على كيفية تخفيف سلوك العنف، تكونت عينة من (٢٠) طالبا من سن (١٥: ١٦) سنة، استخدم الباحث استمارة ملاحظة سلوك العنف، استمارة استطلاع رأى الطلاب حول سلوك العنف لديهم، استمارة استطلاع رأى المعلمين حول سلوك العنف، مقياس سلوك العنف، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، و البرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث تخفيف العنف [الذات – الآخرين – الأشياء] لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء المجموعة التجريبية وأعضاء نفس المجموعة قبل وبعد تطبيق البرامج بأبعاده الثلاثة [الذات - الآخرين – الأشياء] لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرامج من حيث تخفيف سلوك العنف.

٢١ـ دراسة أحمد السحيمي(٢٠٠٢):

تهدف الدراسة إلى تصميم برنامج لتخفيض سلوك العنف لدي المراهقين الذكور من طلاب التعلم الثانوي الصناعي، وتدريب المراهقين الذكور من طلاب التعليم الصناعي على كيفية تخفيض سلوك العنف، تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طالباً من الذكور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى التجريبية ومكونة من ١٢ طالب، والثانية الضابطة ومكونة من ١٢ طالب، وكان العمر الزمن للطلاب من ١٦ـ ١٧ سنة، استخدم الباحث استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية لقياس المستوي الثقافي الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومقياس العنف المدرسي، واستمارة تقييم الجلسات المقترنة بالبرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مستوى سوك العنف لديهم بعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في سلوك العنف قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح القياس البعدي.

٢٢ـ دراسة كنتور و رايت Cantor David, Wright Mareena(٢٠٠٢):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أنماط الجريمة في المدرسة: إحصاء قومي للمدارس العامة الأمريكية بالاستعانة بتقارير الشرطة، دراسة التقرير حول العنف في المدارس الثانوية العامة في الولايات المتحدة ، وأوضح التحليل أن (٦٠%) من العنف حدث في (٤ %) من المدارس ، وصنفت المدارس حسب طبيعة ومستوى الجرائم : الإجرامية ، جريمة منفردة ، جريمة متوسطة ، جريمة عنيفة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي : المدارس التي تتسم بالعنف الشديد تختلف كثيراً عن المدارس الأخرى ، فهي تقع في المناطق الحضرية وبها نسبة عالية من الأقليات ، وتقع في مناطق فقيرة اجتماعياً ، وبرامج تغيير سلوك الفرد تركز على الوقاية والمنع والإرشاد ، كما أن طرق منع العنف قد يتم تفصيلها حسب مستوى ونوع الجرائم التي تواجهها المدرسة .

٢٣ـ دراسة ميكاشا ليندا ماريا Mccash Linda Marie(٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التعرف على السلوكيات الخاصة بمرحلة المراهقة، وفحص العنف المدرسي والعوامل الوقائية المدرسية، تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك العنف لصالح الذكور، كما أن تحسن العوامل التي تمنع العنف المدرسي قد تشجع السلوكيات الإيجابية لدى المراهقين، وتوصلت لبعض الحلول للتخلص أو منع العنف المدرسي ومنها: الانضمام إلى جماعة الأصدقاء، والرجوع إلى البالغين في المدرسة، ومشاركة الطلاب في المنظمات المدرسية.

٢٤ـ دراسة سعد آل رشود(٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي نفسي يتلاءم مع طلاب المرحلة الثانوية(مرحلة المراهقة) لخفض درجة السلوك العدواني لديهم، وتوظيف استراتيجيات نظريات الإرشاد النفسي بطريقة تكاملية انتقائية في وضع برنامج إرشادي نفسي لخفض السلوك العدواني، تكونت عينة الدراسة من ٣٤ طالباً، منهم ١٧ مجموعة ضابطة، و١٧ مجموعة تجريبية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية البرنامج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي في خفض السلوك العدواني لدي طلاب المرحلة الثانوية، كما أثبت البرنامج جدواه في خفض درجة السلوك العدواني.

ثالثاً: البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني

١- دراسة فانيلي وآخرين .Faniley, et al(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني لدي عينة متعددة الأعمار ممن تنقصهم المهارات الشخصية والاجتماعية، كما تم تشخيصها من خلال تقارير المعلمين والتقارير اليومية عن النشاطات السلوكية والتقارير الذاتية للطلاب أنفسهم، إضافة إلى مناقشات المعلمين ومتخصصي الإرشاد بالمدرسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن الطلاب الذين يعانون من نقص في الانتباه وتشتت في التركيز، ودرجة عالية من الإعتمادية على الأقران، وعدوانية تتضح في السلوك ومستويات عالية من الشعور بالاحباط، وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، والعجز عن العمل باستقلالية للانتقال من نشاط إلى آخر، هؤلاء الطلاب تنقصهم الفرصة لاتخاذ قرار شخصي حر لممارسة الأنشطة التي من شأنها تنمية مهارات الشخصية والاجتماعية ومهارات التعاون التوكيدية ومواجهة مواقف الحياة العملية ومهارات حل المشكلات والصراعات.

٢- دراسة فري وآخرين .Fery, et al(٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني الاجتماعي، وتدعيم التعاطف، ومهارات حل المشكلة والقدرة على إدارة الغضب، وذلك لتقليل السلوك العدواني لدي عينة من طلاب الصف التاسع، من خلال برنامج للتدخل يستهدف تنمية سلوكيات بنائية بديلة للعدوان، تركز على تنمية مهارات الذكاء الوجداني التي تؤكد على إمكانية تعلمها وتطويرها، ويطلق على هذا البرنامج Second Step والذي طبق للمرة الأولى عام ١٩٨٦ على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ثم في استراليا، ثم في ألمانيا ونيوزلندا وفي المملكة المتحدة، وهناك ترجمة له إلى اليابانية والأسبانية أيضاً، والبرنامج يتطلب مشاركة جميع العاملين بالمدرسة لتحقيق هدف واحد هو تنمية مهارات الذكاء الوجداني وإكساب الطلاب سلوكيات اجتماعية جديدة، وكان من نتائج تطبيق البرنامج خفض نسبة ٧٥- ٨٥ % من مشكلات الطلاب السلوكية.

٣- دراسة موريرتي، وآخرين.Moriarity, et al(٢٠٠١):

تهدف الدراسة إلى اختبار فعالية بطارية من الاختبارات لقياس مستويات الذكاء الوجداني في التميز بين عينة من المراهقين من ذوي الميل إلى العدوان والجنس، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالب من المراهقين الذكور، تم تقسيمها إلي مجموعتين، الأولى التجريبية وعددها ١٥ طالب، والثانية الضابطة وعددها ١٥ طالب، يتراوح العمر الزمني لهم من ١٤- ١٧ سنة، وقد حضر أفراد العينة التجريبية برنامجاً لتهذيب ميول المراهقين وبرامج أخري علاجية تمتد من بضعة أسابيع إلى بضعة أعوام، وطبق الأفراد بطارية اختبارات للكشف عن الخصائص المزاجية والعلاقات والمشكلات البنشخصية، واختبار الانفتاح على المشاعر والانفعالات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن ٨٩% من العينة الذين كانوا ذوي ميل أعلي للعدوان ولتحرش الجنسي يتصفون بدرجة أقل من الفهم و الاستبصار بمشاعرهم، وهم أقل قدرة على تعديل الحالة المزاجية غير السارة التي تمر بهم، وأشار القائمون بالدراسة إلى أهمية أخذ هذه الجوانب في الاعتبار عند إعداد برامج تدخل علاجي لهؤلاء المراهقين.

٤- دراسة منال جاب الله(٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من المراهقين ذوي الميول الاندفاعية العدوانية، وتتبع مدي استمرارية فاعلية هذا البرنامج فيما أحدثه من تدخل نمائي، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، وقائمة تشخيص ذوي الميول الاندفاعية العدوانية، وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني، تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً وطالبة من ذوي الميول الاندفاعية العدوانية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولي التجريبية وعددها ٢٠ طالبة، والمجموعة الثانية الضابطة وعددها ٢٠ طالبة، وتوصلت نتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي وبعد فترة المتابعة على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة.

٥- دراسة هيوبنر باميلا Huebner Pamela (٢٠٠٤)

وتهدف هذه الدراسة إلى استخدام الذكاء الوجداني كأساس لعلاج المراهقين المشخصين على أنهم يعانون من اضطراب مستعصي، حيث اعتمدت الدراسة على نموذج ماير و سالوفي (١٩٩٧) لتقدير القوة العاطفية، وتحديد نقائص ممكنة في إدراك العاطفة والتسهيل العاطفي، الفهم، والتنظيم، حيث أشارت الدراسة إلى أن النقص في الذكاء العاطفي يؤثر على قدرة الفرد في إدارة الروابط التشابكية بشكل فعال، كما أن صعوبة تفسير وإدارة العواطف أيضاً قد تؤدي إلى صعوبات سلوكية مثل هؤلاء الموجودين لدى الأطفال والمراهقين التي تم تصنيفهم على أنهم ذوو اضطراب مستعصي، كما تقدم هذه الدراسة علاجاً مقترحاً لحالات الاضطراب المستعصي اعتماداً على الذكاء العاطفي مع التركيز على علاج أوجه النقص المحددة في القدرة العاطفية.

٦- دراسة محمد أنور فراج (٢٠٠٥)

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على تأثير الذكاء الوجداني على كل من مشاعر الغضب والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم المختلفة من الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض)، تكونت عينة الدراسة من ١٤٢ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية ذوي التخصص الدراسي العلمي، استخدم الباحث قائمة بار- أون (ترجمة: عبد العال عجوة)، اختبار مشاعر الغضب (إعداد: الباحث)، مقياس السلوك العدواني (إعداد: الباحث)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الغضب بين متوسطات الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومتوسطات الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين متوسطات الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومتوسطات الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض وهذا يؤكد أن الطلاب المندفعين العدوانيين ذو ذكاء وجداني منخفض.

٧- دراسة محمد البحيري(٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً، بالإضافة إلى إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) تلميذ من الذكور في عمر ٩- ١١ عام، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد أجرى التجانس بينهما على العديد من المتغيرات النفسية الديموجرافية التي من شأنها التأثير في نتائج الدراسة، وقد تضمنت أدوات وإجراءات الدراسة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة تعريب: لويس مليكة، مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية، إعداد أمل عبد الحليم، مقياس سلوك الأطفال، إعداد: عيسى جابر، قائمة ملاحظة سلوك الطفل تعريب: مصطفى كامل، بالإضافة إلى أدوات أخرى من إعداد الباحث تتمثل في مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا، والبطاقة التتبعية الدوائية، وأخيرا إجراءات البرنامج التدريبي، وعن طريق المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والمقارنة بين القياس البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي ليس فقط في تنمية الذكاء الوجداني بل أيضا في خفض حدة المشكلات السلوكية (العدوان- الانطواء- الكذب) لدى المجموعة التجريبية من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكياً، كما تحقق الهدف الثاني من هذه الدراسة وهو إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا والتحقق من خصائص السيكومترية.

٨- دارسة طه عمر(٢٠٠٨):

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض العدواني لدي الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الوعي بالذات، إدارة الوجدان، الدافعية الذاتية، التفهم، المهارات الاجتماعية) لدي الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الطفولة المتأخرة، تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلاً من الذكور في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عاماً، من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمديرية الجيزة التعليمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولي التجريبية وعددها ١٠ أطفال، والمجموعة الثانية الضابطة وعددها ١٠ أطفال، واستخدمت الدراسة استمارة توصيف الأطفال ضعاف السمع، ومقياس ستانفورد بينيه(الصورة الرابعة)، ومقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني للأطفال، وقد توصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ضعاف السمع بأبعاده الخمسة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ضعاف السمع بأبعاده الخمسة في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية بعد التطبيق، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

أولاً: التعقيب العام على البحوث والدراسات المرتبطة بالذكاء الوجداني.

١- إمكانية استخدام الكتابات والنصوص الأدبية في تنمية الذكاء الوجداني من خلال ما تنطوي عليه من خبرات وتفاعلات انفعالية تحفز الأفراد إلى التعاطف وتعميق الاستبصار والفهم للسلوك الإنساني، كما تلعب دوراً في إثراء مفردات الأفراد وإكسابهم تركيبات تعبيرية حساسة من خلال إثراء اللغة ومهارات استخدامها.

٢- الذكاء الوجداني يسهم بشكل هام في النجاح الاجتماعي والأكاديمي لدى المراهقين، أما بالنسبة إلى النجاح الأكاديمي فإنه ليس بالإمكان إغفال تأثير قدرات وعوامل ومتغيرات شخصية ومعرفية أخري.

٣- الذكاء الوجداني قدرة عامة يتضمن مهارات فرعية يوجد بينها ارتباطات عالية، وله مستويات ثلاثة (مرتفع- متوسط- منخفض) ويتميز ذوو المستوى المرتفع بتقدير ذات عالي، وهم أكثر توقعاً لكفاءتهم الذاتية، وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين عن غيرهم من ذوى الذكاء المتوسط أو المنخفض.

٤- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من (الذكاء العام، الإبداع الوجداني، التفوق العقلي، والسن، السعادة، والمسئولية، و تقدير الذات، وسمات الشخصية، والسلوكيات الاجتماعية، والصحة النفسية، والتوافق النفسي، والقدرة علي حل المشكلات الاجتماعية، والإنجاز الأكاديمي، وأساليب المعاملة الوالدية السوية لكلا من الأب والأم.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي السعادة ومتوسط درجات الطلاب منخفضي السعادة في مستوى الذكاء الوجداني وذلك لصالح الطلاب مرتفعي السعادة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي، ومتوسط درجات الطلاب متوسطي القلق، ومتوسط درجات الطلاب منخفضي القلق في مستوى الذكاء الوجداني وذلك لصالح الطلاب متوسطي القلق.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوى الذكاء الوجداني المرتفع، ومتوسط درجات الطلاب ذوى الذكاء الوجداني المنخفض في الانضباط والالتزام في المدرسة والفصل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب ذوى الذكاء الوجداني المرتفع، ووجود تأثير إيجابي للذكاء الوجداني في ضبط السلوك الانحرافي لدى المراهقين. كما ان الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع يتمتعوا بسلوك اجتماعي كفء، و أقدر على معرفة انفعالات الآخرين في المواقف المختلفة والانسجام معها أكثر من غيرهم. كما أنهم أقدر من غيرهم في استخدام ما لديهم من معلومات توجه سلوكياتهم، وقاوموا ضغوط الأقران أكثر من غيرهم.

ثانياً:التعقيب العام على البحوث والدراسات المرتبطة بالسلوك العدواني.

أ- التعقيب على البحوث والدراسات التي تناولت دوافع السلوك العدواني (العوامل المؤدية للسلوك العدواني):

من خلال الدراسات التي تناولت الأسباب التي تؤدي إلى سلوك العدواني يمكن توضيح التالي:

١- ارتباط السلوك العدواني بمرحلة المراهقة خاصة لدى الذكور حيث يزداد العنف بين الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية عنها في المدارس المتوسطة (الإعدادية) والابتدائية.

٢- وأن معظم الدراسات قد ركزت على الجانب النفسي والبعض الآخر ركز على الجانب النفسي الاجتماعي، ما توصلت معظم الدراسات إلى ارتفاع معدل العدوان لدى الأسر ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض.

٣- تعدد أسباب العدوان لدي طلاب المرحلة الثانوية، فقد ترتبط بالطالب ذاته وسمات شخصيته، أو تتعلق بأسرته، أو تتعلق بالمدرسة مثل غياب القدوة، وسقوط هيبة المعلم بسبب الدروس الخصوصية، وسيطرة الخوف على التفاعل بين المعلم و الطالب مما يسئ العلاقة بينهما، ونظرة الطلاب المتدنية نحو فرص مستقبلهم الدراسي الذي يترتب عليه شعورهم بالإحباط، واكتساب الطلاب لبعض السلوكيات الغير سوية خلال فترة دراستهم بالمدرسة والتي ترجع إلى المناخ المدرسي الغير صحي والمناهج، والوسائل التعليمية، وعدم ممارسة أي أنشطة داخل المدرسة مما يجعل (المناخ المدرسي) طاردا للطالب، وليس جاذباً.

٤- طلاب الثانوي الفني أكثر عنفاً من طلاب الثانوي العام في نمط سلوك العنف الموجة نحو البيئة المادية المدرسة، ونمط سلوك العنف الموجة نحو والزملاء، ونمط سلوك العنف الموجة نحو المعلمين، أي في كل صور العنف.
٥- تفوق الطلاب الذكور عن الإناث في العنف الجسدي، و قدرة الذكور في هذه المرحلة على العنف الكلامي بصورة واضحة تتمثل في الشتيمة والسب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم مستغلاً في ذلك القدرات البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء بالإضافة إلى الاعتداء الجسدي، والسرقة، وتدمير ممتلكات المدرسة، ويرجع ذلك إلى الجانب البيولوجي، والجانب البيئي من خلال وسائل الإعلام، و انخفاض دخل الأسرة.
٦- اختلاف دوافع وأنماط السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية باختلاف الجنس، ونوع التعليم.
٧- ضرورة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد التربوي في المدرسة وذلك من خلال تصميم البرامج الإرشادية، وتدريب المعلمين على مواجهة أعمال العنف والعدوان من قبل الطلاب داخل المدرسة، وجعل موضوع السلوك العدواني جزء من المنهج المدرسي.

ب- التعقيب على البحوث والدراسات التي تناولت أساليب الإرشاد النفسي في تخفيف السلوك العدواني [البرامج الإرشادية]:

<u>من خلال الدراسات التي تناولت أساليب الإرشاد النفسي في تخفيف السلوك العدواني يمكن توضيح التالي:</u>

١- تناول هذا الجزء دور الإرشاد النفسي في تخفيف حدة السلوك العدواني.
٢- وجود أثر إيجابي للتدخل المهني للأخصائي الاجتماعي على خفض حدة السلوك العدواني لدى الطلاب المشهور لهم بالعنف، وذلك تبعاً للمقياس المستخدم للقياس القبلي والبعدي، وهذا يعني أن هناك برامج فعالة ذات نتائج إيجابية لخفض عنف الطلاب إذا ما طبقت بصدق وأمانة تأثير الإرشاد النفسي على المتغيرات النفسية المرتبطة بالسلوك العدواني للمراهقين الذكور مثل الذكاء، و التكيف الشخصي الاجتماعي.
٣- الإرشاد النفسي يكون له تأثير على العوامل البيئية التي تؤدي إلى حدوث العدوان.
٤- أوضحت بعض الدراسات التأثير الإيجابي للإرشاد النفسي على مواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين.
٥- ينبغي أخذ العوامل النفسية والبيئية التي تؤثر على السلوك العدواني في الاعتبار عند تصميم البرامج الإرشادية، حيث يكون للتفاؤل دور إيجابي في تعديل النظام النفسي لدى المراهقين.
٦- كذلك دور البرنامج في تحسين الأداء الاجتماعي للطفل العدواني

ثالثاً: التعقيب العام علي البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني:

١- يجب عمل برامج إدراكية سلوكية لمساعدة الطلاب المراهقين الذكور على وجه الخصوص على تحمل الإجهاد وأشكال أخرى من الإثارة الانفعالية السلبية، بالإضافة إلى دراسة عدوان المراهقين، كما أن الحل للتوتر الانفعالي يكون من خلال توافر مهارات اجتماعية لدى الطلاب ومنها مهارة إدارة غضبه وانفعالاته.
٢- أهمية إكساب الطلاب المراهقين في هذه المرحلة مهارات اجتماعية تساعدهم على التعبير عن انفعال الغضب ومن ثم السيطرة عليه، و تحسين قدرة الطلاب المراهقين (المندفعين) على فهم انفعالاتهم وتغير سلوكهم غير التكيفي عن طريق بعض الخطوات وهي: بناء الثقة بالذات، مهارة إدارة الغضب، التطلع التربوي، إقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة، تحمل الضغط، التعامل مع مواقف الضعف.

٣- ضرورة الاهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني وأدوات قياسه حيث تشير إلى أن هناك بعض الأوضاع المقلقة في مؤسساتنا التعليمية تزيد من اهتمامنا بالذكاء الوجداني وهي أن هناك عدم احترام سافر بين الطلاب بعضهم وبعض وأن هناك عداء مستمر بينهم، وعدم تآلف بين الطلبة فضلا عن شعورهم بالوحدة، ومواجهة هذا الوضع يكون من خلال مهارات (ضبط النفس – الحماس – المثابرة – وتشجيع النفس)، وهذه المهارات إذا اكتسبها طلابنا سوف يواجهون نزاعات الغضب والعدوان في المستقبل وسوف يتعلمون التعاطف والسيطرة على الاندفاع.

٤- ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حدة تعرض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق و الاكتئاب والوحدة النفسية والاغتراب، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوو الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرضا للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونون في سن الشباب يتورطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً.

٥- الذكاء الوجداني يرتبط إيجاباً بعوامل التفوق والنجاح المهني والصحة النفسية، ويرتبط سلباً بالفشل والاضطرابات النفسية والعدوان ومظاهر السلوك اللا سوي.

٦- دور التفاؤل في تخفيف الآثار السلبية لدي طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين الذكور والإناث الذين تعرضوا للعنف، وتعديل النظام النفسي لدى المراهقين، فالمراهقين الذين يتحكمون في عواطفهم بشكل أفضل كانوا أقل عدوانية بالنظر إلى رفقائهم.

٧- هناك برامج ضد العنف الموجود في المجتمع حيث إن هناك ثلاث مهارات أشارت إليها الدراسة يحتاجها المراهقون للعيش بسلام في المجتمع وهي إدارة الغضب، والتعاطف، والسيطرة على الدوافع الشخصية، فالطلاب المندفعين والعدوانيين منخفضو الذكاء الوجداني وتنقصهم مهارات ضبط الذات، والتعاطف.

فروض الدراسة:

في إطار ما كشفت عنه الدراسة النظرية والأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، أمكن للباحث صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس القبلي .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة الضابطة .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ووصفاً للعينة التي أجريت عليها الدراسة من حيث طرق اختيارها، وتقسيم العينة. كذلك يتناول الفصل الأدوات المستخدمة في الدراسة وهى مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، ومقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية، ومقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية، ثم الإجراءات التي اتبعها الباحث عند تطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، وأخيرا يتناول الفصل الأساليب الإحصائية المستخدمة في التعامل الإحصائي مع فروض الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة علي المنهج التجريبي، حيث يعتبر التجريب من أكثر طرق البحث دقة، والتصميم التجريبي المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي والتتبعى القائم عل استخدام مجموعتين متجانستين من طلاب المرحلة الثانوية الفنية المجموعة الضابطة والتجريبية ويهدف البرنامج إلي قياس مدي تأثير برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني علي الحد من السلوك العدواني لدي عينة البحث، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة علي المجموعتين قبل البرنامج، وتم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، ثم أعيد تطبيق أدوات الدراسة بعد انتهاء البرنامج علي المجموعتين التجريبية والضابطة كما تم تطبقها بعد شهرين من توقف البرنامج (القياس التتبعي) ثم حساب الفروق بين المجموعتين وتفسير ذلك في ضوء كل من التالي: ١- الدلالة الإحصائية. ٢- مستوي الدلالة الإحصائية. ٣- اتفاق أو عدم اتفاق النتائج مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة. ٤- اتفاق النتائج أو عدم اتفاقها مع الإطار النظري.

ثانياً: عينة الدراسة : وتنقسم عينة الدراسة إلى مايلي:

١ - العينة (الاستطلاعية):

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من عدد (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الفنية بمحافظة البحيرة (بنين وبنات)، واستخدمت هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة المستخدمة وهى: مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، ومقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية.

٢ - العينة(الامبيريقية):

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي الفني{المراهقين الذكور} بمحافظة البحيرة، من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين من الفئة العمرية (١٦: ١٩) سنة، والذي تم اختيارهم بطريقة عمدية بمساعدة مكتب التربية الاجتماعية بالمدرسة، واستطلاع رأي معلمي المواد العملية والنظرية، ومعلمي المواد الثقافية، حيث تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين كما يلي:

أ- مجموعة تجريبية:

تتكون من (١٥) طالباً من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق عليهم البرنامج.

ب- مجموعة ضابطة:

تتكون من (١٥) طالباً من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي.

مبررات اختيار العينة:

١- كما سبق الإشارة في أهمية الدراسة أن المرحلة الثانوية تعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة حيث أنها تضم شباباً في مرحلة المراهقة، و مما لا شك فيه أن ما يواجه الطلاب المراهقين من احباطات، يُنشئ لديهم الصراعات النفسية والتي غالباً ما تدفعهم نحو ممارسة العنف خاصة لما يتسم به المراهقين في هذه المرحلة العمرية من اندفاعية ووضوح للقدرات والامكانات الجسمية والعقلية.

٢- ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة بأن المرحلة الثانوية يزداد فيها السلوك العدواني عن باقي المراحل الدراسية الأخرى.

٣- كما أن الباحث يعمل بإحدى مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة البحيرة، مما يُسهل تطبيق المقاييس على العينة التي يجرى عليها الدراسة، بالإضافة إلى المساهمة الفعالة من الباحث في حل المشكلات المرتبطة بمجال عمله وتقديم بعض التصورات لهذه الحلول التي تخدم قطاع التعليم بصفة عامة ومدارس التعليم الفني بصفة خاصة.

أ - وصف أفراد عينة الدراسة:

إن أفراد عينة الدراسة تميزوا بعدة خصائص في ضوء المتغيرات التي حددتها الدراسة ويمكن عرضها فيما يلي:

١ - متغير العمر:

يمثل متغير العمر عاملاً مؤثراً في تفكير الطالب واتجاهاته نحو نفسه ونحو غيره، ويبين الجدول(٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق العمر:

جدول(٦)

وصف عينة الدراسة من حيث العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
١٦- ١٧	١٩	٦٣,٣٣
١٧-١٨	٩	٣٠
١٨-١٩	٢	٦,٦٧
المجموع	٣٠	١٠٠%

٢ - الصف الدراسي والتخصص:

يختلف أفراد عينة الدراسة حسب الصف الدراسي والتخصص للمرحلة الثانوية، ويبين الجدول (٧) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الصف الدراسي والتخصص.

جدول(٧)

وصف عينة الدراسة من حيث الصف الدراسي والتخصص

الصف الدراسي	التخصص	العدد	النسبة المئوية
ثالث ثانوي	تبريد وتكييف	١٥	٥٠
ثالث ثانوي	كهرباء	١٥	٥٠
المجموع		٣٠	١٠٠%

٣ـ المستوي التعليمي للأب:

يختلف مستوي تعليم آباء أفراد عينة الدراسة من الأمية إلي الدراسات العليا، ويُبين الجدول (٨) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوي التعليمي للأب.

جدول(٨)

وصف عينة الدراسة من حيث المستوي التعليمي للأب

المستوي التعليمي للأب	العدد	النسبة المئوية
أمي	٢	٦,٦٧
يقرأ ويكتب	٤	١٣,٣٣
ابتدائي	٥	١٦,٦٧
متوسط	٦	٢٠
ثانوي (دبلوم)	٩	٣٠
جامعي	٤	١٣,٣٣
دراسات عليا	--	--
المجموع	٣٠	١٠٠%

٤ـ المستوي التعليمي للأم:

يختلف مستوي تعليم أمهات أفراد عينة الدراسة من الأمية إلي الدراسات العليا، ويُبين الجدول (٩) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوي التعليمي للأم.

جدول(٩)

وصف عينة الدراسة من حيث المستوي التعليمي للأم

المستوي التعليمي للأم	العدد	النسبة المئوية
أمي	٣	١٠
يقرأ ويكتب	٥	١٦,٦٧
ابتدائي	٣	١٠
متوسط	٧	٢٣,٣٣
ثانوي (دبلوم)	١٠	٣٣,٣٣
جامعي	٢	٦,٦٧
دراسات عليا	--	--
المجموع	٣٠	١٠٠%

٥- مستوي دخل الأسرة الاقتصادي:

تم عمل سلم تدريجي يقيس سبع شرائح مختلفة للدخل الشهري لأسر أفراد عينة الدراسة من جميع المصادر، ويبين الجدول (١٠)، توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مستوي دخل الأسرة الاقتصادي.

جدول(١٠)

وصف عينة الدراسة من حيث مستوي دخل الأسرة الاقتصادي

مستوي دخل الأسرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٨٠	--	--
٨٠- ٢٤٠	٥	١٦,٦٧
٢٤١ ــ ٣٦٠	٤	١٣,٣٣
٣٦١-٥٦٠	١١	٣٦,٦٧
٥٦١-٩٠٠	٨	٢٦,٦٦
٩٠١-٢٠٠٠	٢	٦,٦٧
أكثر من ٢٠٠٠	--	--
المجموع	٣٠	١٠٠%

ب- تحديد وتكافؤ أفراد المجموعتين عينة الدراسة:

بعد تحديد أفراد عينة الدراسة والبالغ مجموعها ٣٠ طالباً من مرتفعي السلوك العدواني تم تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم توزيع عينة الدراسة علي مجموعتين متكافئتين بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كلا المجموعتين وفق لدرجة الذكاء الوجداني، والسلوك العدواني، و المستوي الثقافي للأسرة.

وفيما يلي جدول (١١) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الذكاء الوجداني.

جدول (١١)

نتائج اختبار "مان-وتنى" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

البـــــعد	المجموعة الضابطة (ن = ١٥)			المجموعة التجريبية(ن = ١٥)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٥١,٨٠	٢٢٦,٥٠	١٥,١٠	٥٢,٠٧	٢٣٨,٥٠	١٥,٩٠	١٠٦,٥٠	غير دالة
البعد الثاني	٤٢,٤٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	٤٢,٤٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٩٠	١١٢,٥٠	غير دالة
البعد الثالث	٥٣,٥٣	٢٢٩,٥٠	١٥,٣٠	٥٣,٦٧	٢٣٥,٥٠	١٥,٧٠	١٠٩,٥٠	غير دالة
البعد الرابع	٤٣,١٩	٢٤١,٥٠	١٦,٠٧	٤٢,٨٧	٢٢٤,٥٠	١٤,٩٣	١٠٤,٠٠	غير دالة
البعد الخامس	٤٣,٠٠	٢٢٢,٥٠	١٤,٨٤	٤٣,٢٧	٢٤٢,٥٠	١٧,١٧	١٠٢,٥٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٣٣,٩٣	٢٣١,٠٠	١٥,٤٠	٢٣٤,٢٧	٢٣٤,٠٠	١٥,٦٠	١١١,٠٠	غير دالة

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية) مما يشير إلى تجانس المجموعتين في هذا المتغير. وفيما يلي جدول (١٢) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس السلوك العدواني.

جدول (١٢)

نتائج اختبار "مان-وتنى" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك العدواني

البعد	المجموعة الضابطة(ن= ١٥)			المجموعة التجريبية (ن= ١٥)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٢١,٦٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	٢١,٦٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	١١٢,٥٠	غير دالة
البعد الثاني	٤٩,٣٣	٢٣٤,٥٠	١٥,٣٧	٤٩,٢٧	٢٣٠,٥٠	١٥,٣٧	١١٠,٥٠	غير دالة
البعد الثالث	٢١,٦٧	٢٢٨,٠٠	١٥,٢٠	٢١,٧٣	٢٣٧,٠٠	١٥,٨١	١٠٨,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٨٧,٦٧	٢٢٥,٠٠	١٥,١٣	٨٧,٦٧	٢٣٨,٠٠	١٥,٨٧	١٠٧,٠٠	غير دالة

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك العدواني (الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية) مما يشير إلى تجانس المجموعتين في هذا المتغير. وفيما يلي جدول (١٣) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس المستوي الثقافي للأسرة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار "مان-وتنى" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس المستوى الثقافي للأسرة

البعد	المجموعة الضابطة(ن= ١٥)			المجموعة التجريبية (ن= ١٥)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٢١,٦٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	٢١,٦٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	١١٢,٥٠	غير دالة
البعد الثاني	٤٩,٣٣	٢٣٤,٥٠	١٥,٣٧	٤٩,٢٧	٢٣٠,٥٠	١٥,٣٧	١١٠,٥٠	غير دالة
البعد الثالث	٢١,٦٧	٢٢٨,٠٠	١٥,٢٠	٢١,٧٣	٢٣٧,٠٠	١٥,٨١	١٠٨,٠٠	غير دالة
البعد الرابع	١٧,٠٧	٢٢٨,٠٠	١٥,٢٠	١٧,٢٠	٢٣٧,٠٠	١٥,٨٠	١٠٨,٠٠	غير دالة
البعد الخامس	٢٣,٧٣	٢٢٥,٥٠	١٥,٠٣	٢٣,٨٧	٢٣٩,٥٠	١٥,٩٧	١٠٥,٥٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٥,٧٣	٢٢٧,٥٠	١٥,١٧	٢٦,١٠	٢٣٧,٥٠	١٥,٨٣	١٠٧,٥٠	غير دالة

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس المستوى الثقافي بجميع أبعاده الفرعية مما يشير إلى تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

ثالثاً: أدوات الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١- مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية: إعداد الباحث

٢- مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية: إعداد الباحث

٣- مقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية:

[إعداد عبد الباسط خضر، وآمال عبد المنعم(٢٠٠٣)].

٤- البرنامج الإرشادي : إعداد الباحث

[وفيما يلي بيان تفصيلي عن هذه الأدوات]

ظهرت الحاجة لدى الباحث لإعداد مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية، حيث أن الباحث قد ركز على العدوان الموجه نحو الذات والعدوان الموجه نحو الآخرين والعدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية، ورغم وجود بعض المقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، إلا أن الباحث رأى أن يقوم بإعداد هذه المقاييس وذلك للأسباب و المبررات التالية:

١- التدريب على كيفية إعداد المقياس، والاستفادة من الخطوات التي يتم القيام بها عند الإعداد للمقياس من "إطلاع وقراءة جيدة للدراسات النظرية و البحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني والسلوك العدواني"، و تحديد "أبعاد المقياس"، و"صياغة عباراته"، و"عرض المقياس على المحكمين"، و "خبرة استخدام الطرق الإحصائية المختلفة المناسبة لحساب الصدق والثبات للمقاييس"، فمعرفة الباحث بخطوات إعداد المقياس شيء ضروري وهام له، ليكون له المقدرة على القيام بإعداد أي أداة للقياس فيما بعد، و تساعده على التفسير الجيد لنتائج بحثه لما تعلمه من الجزء الإحصائي.

٢- عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير المرحلة الثانوية، كما أن أغلبية المقاييس لا تقيس الأبعاد التي حددها الباحث، بالإضافة لعدم حداثة تلك المقاييس فلا تتناسب مع التطور القائم في قطاع التعليم والذي ينعكس على طبيعة العلاقات داخل المدرسة، أما المقاييس التي يصممها الباحث وضعت لطلاب المرحلة الثانوية سواء (عام – فني)، سواء(ذكور- إناث) ويتلاءم مع الظروف الحالية فقد رُوعيّ عند تصميمه ووضع أبعاده وعبارات كل بُعد من الأبعاد أن يتفق مع طبيعة العمل في المدرسة المصرية.

١- مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية: [إعداد الباحث]

مّر الباحث أثناء تصميم هذا المقياس بعدة خطوات:

أولاً: الدراسة النظرية (الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث).

ثانيـاً: بناء الصورة المبدئية للمقياس.

ثالثـاً: كفاءة وتقنين المقياس.

رابعاً: الصورة النهائية للمقياس.

- وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولاً: الدراسة النظرية (الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث).

حيث قام الباحث بالآتي:

أ – الإطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني، والعوامل والأبعاد المرتبطة بالذكاء الوجداني، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

ب- الإطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس الذكاء الوجداني والذكاء الانفعالي والذكاء العاطفي، وفيما يلي عرضاً لبعض المقاييس التي استعان بها الباحث:

١- مقياس الذكاء الوجداني لجيرابك gerabak(١٩٩٨): ترجمة [محمد جودة(٢٠٠١)]: تم ترجمة المقياس ومراجعته بما يتفق مع البيئة المصرية، حيث تم تقنين المقياس بتطبيقه على عينه مكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها، حيث تم تصميم هذا المقياس بهدف قياس الذكاء الوجداني، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٥٢ إلى ٠,٦٨)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٥٨) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٩٠)، كما بلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات(٠,٦٧) بطريقة إعادة تطبيق المقياس.

٢- مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار- أون Bar-on(١٩٨٠): ترجمة [صفاء الأعسر، وسحر علام(٢٠٠١)]: تم ترجمة المقياس ومراجعته بما يتفق مع البيئة المصرية، حيث تم تقنين المقياس بتطبيقه على عينه مكونة من (٥٠٠) فرد منهم (٢٤٩) من الذكور، و(٢٥١) من الإناث في أعمار مختلفة تتراوح من (٢٠) إلي (٤٩) عاماً ومن شرائح مختلفة فقد اشتملت علي (طلبة – أطباء- مهندسين – مدرسين – موظفين)، و يتكون هذا المقياس من (١٣٣) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس نسبة الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الذكاء الشخصي، القدرة علي التكيف، الذكاء الاجتماعي، التحكم في الضغوط، الحالة المزاجية العامة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٥١٢ إلى ٠,٧٨٢)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩٣) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٨٧) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٣- مقياس الذكاء الوجداني لسكاتي وآخرون Schutte, et al.(١٩٩٨): ترجمة [عبد العال عجوة(٢٠٠٢)]: تم ترجمة المقياس ومراجعته بما يتفق مع البيئة المصرية، حيث تم تقنين المقياس بتطبيقه على عينه مكونة من (٣٤٦) فرد، حيث تم تصميم هذا المقياس بهدف قياس الذكاء الوجداني، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٥٢ إلى ٠,٦٨)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٨٧) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات(٠,٧١) بطريقة إعادة تطبيق المقياس.

٤- مقياس الذكاء الوجداني لدي المراهقات: إعداد [أماني صالح(٢٠٠٤)]:يتكون هذا المقياس من (١٣٥) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس الذكاء الوجداني لدي المراهقات، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافع النفسي،التواصل الاجتماعي،والتعاطف، طبق المقياس علي عينة مكونة من(٨٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السيدة نفيسة الثانوية بنات بمدينة نصر، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين(٠,٥٣٢ ٠,٧٤٣)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس(٠,٧٥٣)بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان– براون)(٠,٧٤٢)وجميعها دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٥- مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية: إعداد [منال جاب الله(٢٠٠٤)]: يتكون هذا المقياس من (٥٠) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس الذكاء الوجداني لدي طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية، طبق المقياس علي عينة مكونة من (١٢٠) طاباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٦٢٢ إلي ٠,٨٦٥)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٧٦٠) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٦٦٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٦- مقياس الذكاء الوجداني لجون ماير وآخرون(٢٠٠٠): ترجمة [بشري أحمد(٢٠٠٨)]: تم ترجمة المقياس ومراجعته بما يتفق مع البيئة المصرية، حيث تم تقنين المقياس بتطبيقه على عينه مكونة من (٧٥) قائداً إدارياً من الذكور والإناث، ممن تتراوح أعمارهم بين ٣٥-٥٨ عام، حيث تم تصميم هذا المقياس بهدف قياس الذكاء الوجداني، حيث تكون المقياس من أربعة أبعاد هي: ادارك الانفعالات، معايشة الانفعالات، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٤١ إلى ٠,٨١)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٧١) بطريقة ألفا- كرونباخ.

٧- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد [مصطفي سليمان، و رضا الأدغم(٢٠٠٨)]: صمم هذا المقياس وفقاً للنموذج المعرفي الذي اقترحه ماير و سالوفي، و يتكون هذا المقياس من (٥٩) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي: التعاطف الوجداني، وإدارة الانفعالات، والتواصل مع الآخرين، طبق المقياس علي عينة مكونة من (٢٤٠) طاباً وطالبة من الطلاب المقيدين بالفرقة الأولي بكلية التربية،تراوحت أعمارهم من ١٨ إلي ٢٠ عاماً، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٥٧٦ إلي ٠,٧٦٥)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩٦١) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٩٨٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٨- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد [سامية الشختور(٢٠٠٨)]: صمم هذا المقياس وفقاً لنموذج جولمان، حيث يتكون هذا المقياس من (١٤٣) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس الذكاء الوجداني لدي طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية، طبق المقياس علي عينة مكونة من (٦٠) طاباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة السويس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٦٢إلي ٠,٨٠)، وتراوحت قيمة معامل ثبات المقياس ما بين (٠,٨١ إلي ٠,٩٣) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) ما بين (٠,٨٦ إلي ٠,٩٣) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

ثانياً: بناء الصورة المبدئية للمقياس:

بعد إطلاع الباحث على عدد كبير من الدراسات النظرية و البحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية والمراحل الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى الزيارات المتكررة للمدارس وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع المديريين و المعلمين و الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين داخل المدرسة، حيث استفاد الباحث من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الإطلاع على محتوى تلك المقاييس وما تتضمنه من أبعاد و عبارات كل بُعد من أبعاده.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد خمسة محاور رئيسية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية هي: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافع النفسي، المهارات الاجتماعية، التفهم(التعاطف)، ويتضمن كل محور مجموعة من العبارات روعيَ في صياغتها أن تكون في صورة مواقف سلوكية تعبر عن الذكاء الوجداني لدي طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٤٠) عبارة في الصورة المبدئية.

ثالثاً: كفاءة وتقنين المقياس:

(١) صدق المقياس: Validity

أ – صدق المحكمين: Face Validity

قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبعض المديريين والأخصائيين النفسيين والتي بلغ عددهم خمسة عشر محكماً وذلك لإبداء الرأي[١]، وقد كان الهدف من العرض على المحكمين عدة أمور: تحديد المفردات الغامضة والتي لا توضح السلوك المراد قياسه، و تحديد مدى مناسبة الفقرات للبُعد التي تنتمي إليه، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وإضافة أي عبارات يري المحكم من ضرورية وجودها للمقياس. وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين [٢]، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها [٣]، وفيما يلي جدول(١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) يوضح نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

جدول(١٤)

نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البُعد الأول)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الأول الوعي بالذات	١	١٠٠	١٣	٩٥	٢٥	٩٥
	٢	١٠٠	١٤	٨٨	٢٦	٩٩
	٣	٩٩	١٥	١٠٠	٢٧	٩٦
	٤	٩٥	١٦	٧٠	٢٨	٩٥
	٥	٩٩	١٧	٩٠	٢٩	١٠٠
	٦	٨٣	١٨	٨٨	٣٠	١٠٠
	٧	٥٦	١٩	٩٩	٣١	١٠٠
	٨	٧٠	٢٠	١٠٠	٣٢	٩٥
	٩	١٠٠	٢١	١٠٠	٣٣	٩٠
	١٠	١٠٠	٢٢	٩٥	٣٤	٨٨
	١١	٦٦	٢٣			
	١٢	٩٨	٢٤			

يتضح من جدول رقم (١٤) انه فيما يتعلق بالبُعد الأول (الوعي بالذات) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٣ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات أرقام ٧، ٨، ١١، ١٦ فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين عليها بين ٥٦% إلي ٧٠ %، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردات الثلاثة التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ٣٠ مفردة.

---

[١] أنظر : ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم

[٢] أنظر : جدول (٢) العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات

[٣] أنظر : جدول (٣) العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس

جدول(١٥)
نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود
أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البُعد الثاني)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الثاني إدارة الانفعالات	١	١٠٠	٩	٩٠	١٧	٩٥
	٢	١٠٠	١٠	٩٣	١٨	٩٩
	٣	٩٩	١١	٩٩	١٩	٩٦
	٤	٩٥	١٢	١٠٠	٢٠	٩٥
	٥	٩٩	١٣	٩٠	٢١	١٠٠
	٦	٨١	١٤	٨٨	٢٢	١٠٠
	٧	٩٩	١٥	٩٩	٢٣	١٠٠
	٨	٨٥	١٦	١٠٠	٢٤	٩٥

يتضح من جدول (١٥) انه فيما يتعلق بالبُعد الثاني (إدارة الانفعالات) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨١% إلي ١٠٠% لمعظم المفردات، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد أبقي الباحث علي كل المفردات وذلك لأن كل المفردات تتعدي نسبة ال ٨٠%، وبالتالي ظل لبُعد الثاني بعد تحكيمه ٢٤ مفردة.

جدول(١٦)
نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود
أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البُعد الثالث)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الثالث الدافع النفسي	١	١٠٠	١٢	٨٨	٢٣	٩٥
	٢	١٠٠	١٣	٨٦	٢٤	٩٩
	٣	٩٩	١٤	٩٩	٢٥	٦٨
	٤	٩٥	١٥	٩٥	٢٦	٩٥
	٥	٩٩	١٦	١٠٠	٢٧	١٠٠
	٦	٨٦	١٧	١٠٠	٢٨	١٠٠
	٧	٩٩	١٨	٩٩	٢٩	١٠٠
	٨	٦٠	١٩	١٠٠	٣٠	٩٥
	٩	١٠٠	٢٠	١٠٠	٣١	١٠٠
	١٠	١٠٠	٢١	٩٥	٣٢	١٠٠
	١١	١٠٠	٢٢	١٠٠		

كما يتضح من جدول(١٦) انه فيما يتعلق بالبُعد الثالث (الدافع النفسي) من مقياس الذكاء الوجداني، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٦ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات رقم ٨، ٢٥ فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها بين ٦٠% إلي ٦٨%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردة التي حصلت علي نسبة اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ٣٠ مفردة.

جدول(١٧) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البُعد الرابع)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الرابع المهارات الاجتماعية	١	١٠٠	١٠	٩٥	١٩	٩٠
	٢	١٠٠	١١	٩٩	٢٠	٩٣
	٣	٩٩	١٢	٩٦	٢١	٩٩
	٤	٩٥	١٣	٩٥	٢٢	٧٧
	٥	٩٩	١٤	٦٥	٢٣	٩٠
	٦	٨٣	١٥	١٠٠	٢٤	٨٨
	٧	٩٩	١٦	١٠٠	٢٥	٩٩
	٨	٨٥	١٧	٩٥	٢٦	١٠٠
	٩	٨٥	١٨	١٠٠		

كما يتضح من جدول (١٧) انه فيما يتعلق بالبُعد الرابع (المهارات الاجتماعية) من مقياس الذكاء الوجداني، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٣ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات رقم ١٤، ٢٢ فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها بين ٦٥% إلي ٧٧%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردة التي حصلت علي نسبة اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ٢٤ مفردة.

جدول(١٨) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البُعد الخامس)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الخامس التفهم (التعاطف)	١	٩٥	٩	١٠٠	١٧	٩٠
	٢	٩٩	١٠	١٠٠	١٨	٩٣
	٣	٩٦	١١	٩٩	١٩	٩٩
	٤	٩٥	١٢	٩٥	٢٠	١٠٠
	٥	١٠٠	١٣	٩٩	٢١	٩٠
	٦	١٠٠	١٤	٨٧	٢٢	٨٨
	٧	١٠٠	١٥	٩٩	٢٣	٩٩
	٨	٩٥	١٦	٨٥	٢٤	١٠٠

كما يتضح من الجدول السابق رقم(١٨) انه فيما يتعلق بالبُعد الخامس (التفهم (التعاطف)) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٥% إلي ١٠٠% لمعظم المفردات، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد أبقي الباحث علي كل المفردات وذلك لأن كل المفردات تتعدي نسبة ال ٨٠%، وبالتالي ظل لبُعد الثاني بعد تحكيمه ٢٤ مفردة.

جدول (١٩)

العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات

البُعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
الوعي بالذات	١	أوجه انتقاداتي في الوقت المناسب	أعرف كيف أوجه انتقاداتي عندما أود ذلك.
	٢	دائماً أجهل كثير من الأمور	أشعر أنى أجهل الكثير من الأمور.
	٣	دائماً أحتاج في عملي لشخص يساعدني	أحتاج دائماً إلى شخص آخر يساعدني في العمل.
إدارة الانفعالات	١	أتجنب مناقشة المعلم في أغلب الأوقات	أخاف من مناقشة المعلم خشية أن يحرجني أمام زملائي.
	٢	أشعر بالفشل في الأعمال الذي أقوم بها	قبل البدء بشيء جديد أشعر بأنني سوف أفشل.
	٣	أصل بسرعة إلي نهاية الغضب	أصل بسهوله للشعور بالانفجار من شدة الغضب.
الدافع النفسي	١	أصمم على تحقيق أهدافي في أصعب الظروف	أصمم على تحقيق أهدافي رغم صعوبة ظروفي.
	٢	من الصب علي تحديد الأوقات التي أروق فيها	أستطيع تحديد الأوقات التي يتحول فيها مزاجي.
	٣	أفقد صبري مع الأشخاص الذين يقومون أعمالهم يبطئ	أفقد صبري في حالة قيام الآخرين بعملهم ببطء.
المهارات الاجتماعية	١	لا أتحمل مسئولية الأعمال الموكلة إلي	أشعر أن لدى القدرة على تحمل المسئوليات الموكلة إليّ
التفهم (التعاطف)	١	انشغل بمن حولي في عملي	أنشغل بمشكلات زملائي وكأنها مشكلاتي.

جدول (٢٠)
العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس

البُعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبـارة
البُعد الأول الوعي بالذات	١	أري أنني إنسان عاطفي.
	٢	أعلم مواهبي وأحاول تنميتها.
	٣	أقوم بتصرفات سيئة كثيرة.
	٤	يعجبني أن أكون كما أنا
البُعد الثالث الدافع النفسي	١	أشعر بالتوتر معظم الوقت.
	٢	أجد صعوبة في التركيز أثناء المذاكرة.
البُعد الرابع المهارات الاجتماعية	١	إذا أزعجني شيء بشدة فإنني استعيد هدوئي بسرعة تماماً
	٢	أشعر بأن المستقبل مظلم.

مما سبق يتضح أن الصورة المبدئية للمقياس كانت تتكون من (١٤٠) مفردة قبل عرضها على المحكمين، وقد توزعت تلك المفردات على الأبعاد كما يلي:

١- الوعي بالذات: ٣٤ عبارة.
٢- إدارة الانفعالات: ٢٤ عبارة
٣- الدافع النفسي: ٣٢ عبارة.
٤- المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي): ٢٦ عبارة.
٥- التفهم (التعاطف): ٢٤ عبارة.

ثم أصبحت تلك الصورة المبدئية مكونة من (١٣٢) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف ٨ عبارات من الأبعاد الخمسة الموضحة في جدول (٢٠)، كما أجرى بعض التعديلات على بعض العبارات الموضحة في جدول (١٩) التي سبق الإشارة إليه، والجدول(٢١) يوضح توزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

جــدول (٢١)
توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها

م	أبعاد المقياس	عدد البنود
١	الوعي بالذات	٣٠
٢	إدارة الانفعالات	٢٤
٣	الدافع النفسي	٣٠
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢٤
٥	التفهم (التعاطف)	٢٤
	المجموع الكلي للبنود	١٣٢

٢ - الصدق العاملي:

قام الباحث بحساب الصدق العاملي للمقياس ككل ولإبعاده الفرعية، وذلك لتقييم مدي صحة الأبعاد الفرعية التي يتضمنها المقياس من الناحية النظرية والتجريبية وذلك لبيان كيف ترتبط العوامل المكونة للمقياس مع بعضها البعض، وأن هذه العوامل تعتبر فعلاً مكونات للذكاء الوجداني، وعلي هذا قام الباحث بإجراء الصدق العاملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية ونظراً لأن الأبعاد تندرج تحت أكثر من عامل، فإننا نقوم بتدوير المحاور، والجدول(٢٢) يوضح نتائج التحليل العاملي للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وتشبعانها العاملية بعد التدوير.

جدول (٢٢) التحليل العاملي للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وتشبعانها العاملية بعد التدوير ن = ١٠٠

أبعاد المقياس الرئيسية	الأبعاد الفرعي	العوامل بعد التدوير					الاشتراكات
		١	٢	٣	٤	٥	
البُعد الأول الوعي بالذات	فهم الذات					٠,٦٧	٠,٥٩
	تقدير الذات	٠,٧٦					٠,٦٢
	تقبل الذات	٠,٧٢					٠,٥٦
	الاستقلالية	٠,٦٧					٠,٤٧
	التوكيدية		٠,٦٢				٠,٤١
البُعد الثاني إدارة الانفعالات	القلق	٠,٦٧					٠,٧٣
	الاكتئاب	٠,٥٢					٠,٥٧
	الغضب	٠,٦١					٠,٥٥
	الضغوط			٠,٨٠			٠,٧٣
البُعد الثالث الدافع النفسي	المثابرة			٠,٥٥			٠,٥٥
	الاتزان الانفعالي			٠,٧٩			٠,٦٧
	إرجاء الإشباع	٠,٦٣					٠,٦٣
	دافعية الإنجاز		٠,٧٢				٠,٦٥
	التفاؤل				٠,٤٦		٠,٦٩
البُعد الرابع المهارات الاجتماعية	الكفاية الاجتماعية	٠,٤٣					٠,٥٦
	المسئولية الاجتماعية					٠,٥٢	٠,٥٦
	المرونة	٠,٦١					٠,٥١
	الإدارك الاجتماعي					٠,٧٦	٠,٦٧
البُعد الخامس (التعاطف)	الإيثار				٠,٧٨		٠,٦٢
	الحساسية الاجتماعية			٠,٥٢			٠,٥١
	التعاون				٠,٦٦		٠,٤٩
	التقمص الوجداني		٠,٧٥				٠,٥٩
	الجذر الكامن	٤,٠٣	٢,٤٣	٢,٣١	٢,٢٤	١,٩٧	
	نسبة التباين%	١٨,٢	٢٩,٣	٣٩,٨	٥٠,٠٥	٥٩,٠	

يتضح من الجدول السابق (٢٢) تشبع كل الأبعاد الفرعية علي أحد الأبعاد الرئيسية التي يتكون منها المقياس، مما يشير إلي الصدق العاملي للمقياس. مع العلم أنه تم استبعاد درجة التشبع التي تقل عن ٠,٣٠ طبقاً لوجهة نظر هوتلنج. وفيما يلي جدول(٢٣) يوضح التحليل العاملي للأبعاد الرئيسية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وتشبعاتها العاملية بعد التدوير.

جدول (٢٣)

التحليل العاملي للأبعاد الرئيسية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وتشبعاتها العاملية بعد التدوير ن = ١٠٠

أبعاد المقياس الرئيسية	العوامل بعد التدوير				
	١	٢	٣	٤	٥
الوعي بالذات	٠,٧٤	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٢٤	٠,٢٩
إدارة الانفعالات	- ٠,٥٢	٠,١٣	٠,٣٥	٠,٧٦	٠,٠٩
الدافع النفسي	- ٠,٠٧	- ٠,٥٦	٠,٥٩	- ٠,٢٨	٠,٤٩
المهارات الاجتماعية	- ٠,٣٧	٠,٥٧	- ٠,١٧	- ٠,٣٥	٠,٦٢
التفهم(التعاطف)	٠,١٧	- ٠,٣٩	- ٠,٦٢	٠,٤٠	٠,٥٣
الجذر الكامن	٤,٠٣	٢,٤٣	٢,٣١	٢,٢٤	١,٩٧
نسبة التباين %	١٨,٢٩	٢٩,٣٤	٣٩,٨٤	٥٠,٠٥	٥٩,٠٣

(٢) ثبات المقياس: Reliability

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بأربعة طرق:

أ- طريقة تحليل التباين (معامل ألفا – كرونباخ) : α - Cronback

تعتمد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على بنود الاختبار واحدة بعد الأخرى، وبقدر شمول الاتساق بين هذه البنود بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار.

وقد اعتمد الباحث على معادلة ألفا – كرونباخ في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول(٢٤) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة معادلة ألفا- كرونباخ.

جـدول (٢٤)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة معادلة ألفا- كرونباخ ن= ١٠٠

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	الوعي بالذات	٠,٦٩
٢	إدارة الانفعالات	٠,٧٤
٣	الدافع النفسي	٠,٦٧
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٠,٥٧
٥	التفهم (التعاطف)	٠,٥٩
	الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٦٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية: Split - half

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، حيث توصلت النتائج بأن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل من أبعاده بطريقة سبيرمان – براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول (٢٥) يوضح معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية.

جـدول (٢٥)

يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة التجزئة النصفية ن = ١٠٠

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	
		جتمان	سبيرمان – براون
١	الوعي بالذات	٠,٦٨	٠,٦٨
٢	إدارة الانفعالات	٠,٦٠	٠,٦١
٣	الدافع النفسي	٠,٦٣	٠,٦٤
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٠,٦٣	٠,٦٤
٥	التفهم (التعاطف)	٠,٦١	٠,٦١
	الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٧٩	٠,٧٩

ج- طريقة إعادة الاختبار: Test-Retest

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعـادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين نفسهـا وهـى (١٠٠ طالباً وطالبة) بفاصل زمني قدرة أسبوعان، والجدول(٢٦) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة إعادة الاختبار.

جـدول (٢٦)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة إعادة الاختبار ن = ١٠٠

م	أبعاد المقياس	معامل الثبات
١	الوعي بالذات	٠,٧٨
٢	إدارة الانفعالات	٠,٨٢
٣	الدافع النفسي	٠,٧٣
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٠,٦٦
٥	التفهم (التعاطف)	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة إعادة التطبيق تراوحت بين(٠,٦٥) حتى (٠,٩٢) ، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٥، وكلها قيم مرتفعة وتدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

د- الاتساق الداخلي: Internal Consistency

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة. و فيما يلي جدول (٢٧) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها.

جـدول (٢٧)

الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية

ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الأول الوعي بالذات	١	٠,١١	غير دالة	البُعد الأول الوعي بالذات	١٩	٠,٥٠	٠,٠١
	٢	٠,٣٥	٠,٠١		٢٠	٠,٥٨	٠,٠١
	٣	٠,٣١	٠,٠١		٢١	٠,٦٨	٠,٠١
	٤	٠,٥٤	٠,٠١		٢٢	٠,٥٨	٠,٠١
	٥	٠,٤٧	٠,٠١		٢٣	٠,٦١	٠,٠١
	٦	٠,٦٠	٠,٠١		٢٤	٠,٤٩	٠,٠١
	٧	٠,٦٨	٠,٠١		٢٥	٠,٣٧	٠,٠١
	٨	٠,٦٣	٠,٠١		٢٦	٠,٥٠	٠,٠١
	٩	٠,٧٤	٠,٠١		٢٧	٠,٤٩	٠,٠١
	١٠	٠,٤٦	٠,٠١		٢٨	٠,٦٢	٠,٠١
	١١	٠,٣٨	٠,٠١		٢٩	٠,٤٦	٠,٠١
	١٢	٠,٠٩	غير دالة		٣٠	٠,٥٢	٠,٠١
	١٣	٠,٥٧	٠,٠١				
	١٤	٠,٥٧	٠,٠١				
	١٥	٠,٥٣	٠,٠١				
	١٦	٠,٦٨	٠,٠١				
	١٧	٠,٥٣	٠,٠١				
	١٨	٠,٥٩	٠,٠١				

تابع جـدول (٢٧) الاتساق الداخلي لـمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الثاني إدارة الانفعالات	١	٠,٥٧	٠,٠١	البُعد الثاني إدارة الانفعالات	١٣	٠,٦٤	٠,٠١
	٢	٠,٤٧	٠,٠١		١٤	٠,١٧	غير دالة
	٣	٠,٦٤	٠,٠١		١٥	٠,٢٤	٠,٠٥
	٤	٠,٦٣	٠,٠١		١٦	٠,٣٣	٠,٠١
	٥	٠,٦٣	٠,٠١		١٧	٠,٦٨	٠,٠١
	٦	٠,٥٧	٠,٠١		١٨	٠,٦٦	٠,٠١
	٧	٠,٣٥	٠,٠١		١٩	٠,٣٩	٠,٠١
	٨	٠,٧٠	٠,٠١		٢٠	٠,٧٣	٠,٠١
	٩	٠,٤٦	٠,٠١		٢١	٠,٢٩	٠,٠١
	١٠	٠,٦٧	٠,٠١		٢٢	٠,٥٩	٠,٠١
	١١	٠,٦٢	٠,٠١		٢٣	٠,٦٦	٠,٠١
	١٢	٠,٠٢	غير دالة		٢٤	٠,٧١	٠,٠١

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الثالث الدافع النفسي	١	٠,٦٥	٠,٠١	البُعد الثالث الدافع النفسي	١٩	٠,٥٩	٠,٠١
	٢	٠,٦١	٠,٠١		٢٠	٠,٤١	٠,٠١
	٣	٠,٦٢	٠,٠١		٢١	٠,٤٩	٠,٠١
	٤	٠,٧١	٠,٠١		٢٢	٠,٥٥	٠,٠١
	٥	٠,١٠	غير دالة		٢٣	٠,٥٩	٠,٠١
	٦	٠,٥٢	٠,٠١		٢٤	٠,٤٣	٠,٠١
	٧	٠,٤٧	٠,٠١		٢٥	٠,٤٣	٠,٠١
	٨	٠,٤٦	٠,٠١		٢٦	٠,٤٩	٠,٠١
	٩	٠,٤٨	٠,٠١		٢٧	٠,٦٥	٠,٠١
	١٠	٠,٥٢	٠,٠١		٢٨	٠,٤٦	٠,٠١
	١١	٠,١٨	غير دالة		٢٩	٠,٦٣	٠,٠١
	١٢	٠,٥٣	٠,٠١		٣٠	٠,٥٨	٠,٠١
	١٣	٠,١٣	غير دالة				
	١٤	٠,٤٣	٠,٠١				
	١٥	٠,٥٧	٠,٠١				
	١٦	٠,٤١	٠,٠١				
	١٧	٠,٤٧	٠,٠١				
	١٨	٠,٣٢	٠,٠١				

تابع جدول (٢٧) الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الرابع المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	١	٠,٤٩	٠,٠١	البُعد الرابع المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي	١٣	٠,٦٦	٠,٠١
	٢	٠,٥٢	٠,٠١		١٤	٠,٤٧	٠,٠١
	٣	٠,٧٥	٠,٠١		١٥	٠,٣٣	٠,٠١
	٤	٠,٧٠	٠,٠١		١٦	٠,٥٦	٠,٠١
	٥	٠,٢٦	٠,٠١		١٧	٠,٤٤	٠,٠١
	٦	٠,٠٦	غير دالة		١٨	٠,٦٢	٠,٠١
	٧	٠,٣٣	٠,٠١		١٩	٠,٣١	٠,٠١
	٨	٠,٤٩	٠,٠١		٢٠	٠,١٨	غير دالة
	٩	٠,٣٩	٠,٠١		٢١	٠,٤٢	٠,٠١
	١٠	٠,٤٤	٠,٠١		٢٢	٠,٤٩	٠,٠١
	١١	٠,٣٧	٠,٠١		٢٣	٠,٤٨	٠,٠١
	١٢	٠,٤١	٠,٠١		٢٤	٠,٤٩	٠,٠١

تابع جدول (٢٧) الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الخامس التفهم (التعاطف)	١	٠,٦٥	٠,٠١	البُعد الخامس التفهم (التعاطف)	١٣	٠,٣٧	٠,٠١
	٢	٠,٥٤	٠,٠١		١٤	٠,٦٩	٠,٠١
	٣	٠,٥١	٠,٠١		١٥	٠,٥١	٠,٠١
	٤	٠,٥٣	٠,٠١		١٦	٠,٥٩	٠,٠١
	٥	٠,٥٧	٠,٠١		١٧	٠,٥٤	٠,٠١
	٦	٠,٦٤	٠,٠١		١٨	٠,١٩	غير دالة
	٧	٠,٥٠	٠,٠١		١٩	٠,١٢	غير دالة
	٨	٠,٤٢	٠,٠١		٢٠	٠,٣٨	٠,٠١
	٩	٠,٠٨	غير دالة		٢١	٠,٥٢	٠,٠١
	١٠	٠,٢١	٠,٠٥		٢٢	٠,٥٠	٠,٠١
	١١	٠,٥٠	٠,٠١		٢٣	٠,٤٨	٠,٠١
	١٢	٠,٦٣	٠,٠١		٢٤	٠,٣٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق(٢٧) ما يلي :

١- أن المفردات رقم(٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠) في البُعد الأول، (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ ،١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠) في البُعد الثاني، والمفردات رقم(١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠) في البُعد الثالث، (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣،١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠) في البُعد الرابع، والمفردات رقم(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠) في البُعد الخامس (كلها دالة عند مستوى ٠,٠١).

٢- أما المفردة رقم (١٥) في البُعد الثاني، والمفردة رقم(١٠) في البُعد الخامس (كلها دالة عند مستوى ٠,٠٥).

٣- وأخيراً وجد أن المفردات رقم (١، ١٢) في البُعد الأول، والمفردات رقم (١٢، ١٤) في البُعد الثاني، والمفردات رقم (٥، ١١، ١٣) في البُعد الثالث، والمفردات رقم (٦، ٢٠) في البُعد الرابع، والمفردات رقم (٩، ١٨، ١٩) في البُعد الخامس(كلها غير دالة).

و فيما يلي جدول (٢٨) يوضح المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٢٠) مفردة.

جـدول (٢٨)
العبارات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبـارة
الوعي بالذات	١	من السهل عليّ أن أعبر عن مشاعري.
	٢	أشخاص آخرون يتمنون لو كانوا مثلي.
إدارة الانفعالات	١	عادة ما أتوقع أن تتحسن الأمور بالرغم من العقبات التي تصادفني من وقت لآخر.
	٢	أستطيع تغيير حالتي المزاجية من الحزن إلى الفرح.
الدافع النفسي	١	أجد صعوبة في أن أحاول إتمام عمل فشلت فيه.
	٢	لا أتحكم في تصرفي إذا ما تعرضت لموقف مفاجئ.
	٣	أستطيع تأجيل احتياجاتي الضرورية.
المهارات الاجتماعية	١	أحرص على المحافظة على أصدقائي وأتواصل معهم.
	٢	من الصعب عليّ أن أضع الأشياء في موضعها الصحيح.
التفهم (التعاطف)	١	أشعر بالضيق عندما أجد شخصاً يبكى.
	٢	أبلغ زملائي بمرض زميل لنا لزيارته.
	٣	أستطيع فهم مشاعر الآخرين وإن لم يعبروا عنها.

هـ -- حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي ومستوي دلالتها:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بًعد من أبعاد المقياس الفرعية، والدرجة الكلية للبُعد الرئيسي من أبعاد المقياس الخمسة ومستوي دلالتها.

جدول(٢٩)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي المنتمي له (البعد الأول: الوعي بالذات)

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	فهم الذات	٠,٣٩	٠,٠١
٢	تقدير الذات	٠,٦٧	٠,٠١
٣	تقبل الذات	٠,٧٧	٠,٠١
٤	الاستقلالية	٠,٧١	٠,٠١
٥	التوكيدية	٠,٤٤	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١)

جدول(٣٠)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي المنتمي له (البعد الثاني:إدارة الانفعالات)

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	القلق	٠,٨٢	٠,٠١
٢	الاكتئاب	٠,٧٢	٠,٠١
٣	الغضب	٠,٧٩	٠,٠١
٤	الضغوط	٠,٥٦	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١)

جدول(٣١)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي المنتمي له (البعد الثالث :الدافع النفسي)

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	المثابرة	٠,٧٥	٠,٠١
٢	الاتزان الانفعالي	٠,٤٣	٠,٠١
٣	إرجاء الإشباع	٠,٤٩	٠,٠١
٤	دافعية الإنجاز	٠,٦١	٠,٠١
٥	التفاؤل	٠,٨٤	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١)

جدول(٣٢)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي المنتمي له (البعد الرابع : المهارات الاجتماعية)

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الكفاية الاجتماعية	٠,٦٢	٠,٠١
٢	المسئولية الاجتماعية	٠,٥٧	٠,٠١
٣	المرونة	٠,٧٣	٠,٠١
٤	الإدارك الاجتماعي	٠,٥٦	٠,٠١

جدول(٣٣)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي المنتمي له (البعد الخامس :التفهم (التعاطف))

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الإيثار	٠,٧٥	٠,٠١
٢	الحساسية الاجتماعية	٠,٥١	٠,٠١
٣	التعاون	٠,٧١	٠,٠١
٤	التقمص الوجداني	٠,٤٧	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١)

و- حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد الأساسي والدرجة الكلية للمقياس ومستوي دلالتها:

جدول(٣٤)

قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الوعي بالذات	٠,٨١	٠,٠١
٢	إدارة الانفعالات	٠,٧٨	٠,٠١
٣	الدافع النفسي	٠,٨٦	٠,٠١
٤	المهارات الاجتماعية	٠,٨٣	٠,٠١
٥	التفهم(التعاطف)	٠,٥١	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠١)

رابعاً : الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (١٢٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس[(١)]، والجدول (٣٥) يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

---

(١) أنظر : ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية.

جـدول (٣٥)
الصورة النهائية لتوزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني
لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليه

م	أبعاد المقياس	عدد البنود
١	الوعي بالذات	٢٨
٢	إدارة الانفعالات	٢٢
٣	الدافع النفسي	٢٧
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢٢
٥	التفهم (التعاطف)	٢١
	المجموع الكلي للبنود	١٢٠

طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات في هذا المقياس على النحو التالي:

١- وضع علامة (√) أمام العبارة وفقاً لثلاثة اختيارات وهى على النحو التالي (موافق- موافق إلى حد ما – غير موافق) بحيث تعطي الدرجات (٣، ٢، ١) أو (١ ،٢ ،٣) .

٢- إذا كانت العبارة موجبة تحصل (موافق) على الثلاثة درجات، و(موافق إلى حد ما) على درجتان، و (غير موافق) على درجة واحدة.

٣- إذا كانت العبارة سالبة تحصل (موافق) على درجة واحدة، و(موافق إلى حد ما) على درجتان، و(غير موافق) على ثلاث درجات، ثم تجمع درجات البنود وتُعبر الدرجة الإجمالية عن درجة الفرد علي مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية.

** دلالة الدرجة:

تُعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للذكاء الوجداني، في حين تُعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض للذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للمقياس هي نواتج عمليات الضرب السابقة، والجدول (٣٦) يوضح الدرجة الكلية الكبرى و الصغرى التي يمكن الحصول عليها علي أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

جدول (٣٦) الدرجات الصغرى والكبرى التي يمكن الحصول عليها علي أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

البُعد	عدد البنود	الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها	الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها
الوعي بالذات	٢٨	صفر	٨٤
إدارة الانفعالات	٢٢	صفر	٦٦
الدافع النفسي	٢٧	صفر	٨١
المهارات الاجتماعية	٢٢	صفر	٦٦
التفهم (التعاطف)	٢١	صفر	٦٣
درجة المقياس الكلية	١٢٠	صفر	٣٦٠

جـدول (٣٧)
توزيع العبارات الموجبة و السالبة لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية

البُعد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
البُعد الأول: الوعي بالذات	٢، ٤، ٥، ٢٤، ٢٦، ٢٨	١، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧
البُعد الثاني: إدارة الانفعالات	١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ، ١١، ١٢، ١٥، ١٦
البُعد الثالث: الدافع النفسي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٢، ٢٦، ٢٧
البُعد الرابع: المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢	١، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨
البُعد الخامس: التفهم (التعاطف)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٨، ٩، ٢٠، ٢١

٢ ـ مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية: [إعداد: الباحث]

مّر الباحث أثناء تصميم هذا المقياس بعدة خطوات:

أولاً: الدراسة النظرية (الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث).
ثانيـاً: بناء الصورة المبدئية للمقياس.
ثالثـاً: كفاءة وتقنين المقياس.
رابعاً: الصورة النهائية للمقياس.
- وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولاً: الدراسة النظرية (الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث):

حيث قام الباحث بالآتي:

أ – الإطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت السلوك العدواني والعنف، والعوامل المرتبطة بظهور السلوك العدواني، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

ب- الإطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس السلوك العدواني والعنف الطلابي، وفيما يلي عرضاً لبعض المقاييس التي استعان بها الباحث:

١- مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني للأطفال: إعداد[نبيل حافظ، نادر قاسم (١٩٩٣): ويتكون هذا المقياس من (٨٠) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني لدي الأطفال، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهي: العدوان المادي، العدوان اللفظي، والعدوان السلبي، العدوان السوي، طبق المقياس علي عينة مكونة من ١٠٠ طفل من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,١٨ إلي ٠,٥٢) وهي قيم دالة عند ٠,٠٥، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩١١) بطريقة إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعان من تطبيقية في المرة الأولي، وبطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة كيورد- رتشاردسون حيث بلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس(٠,٨٣٣).

٢- مقياس السلوك العدواني: إعداد [آمال باظة(١٩٩٤)]: ويتكون هذا المقياس من (٤٢) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهى: العدوان المباشر (المادي)، و العدوان اللفظي، والعدوان الغير مباشر، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٦٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادي، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٧٥إلى ٠,٨٠)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٧٧٣) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٨٢٦) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٣- مقياس السلوك العدواني: تعريب وإعداد [معتز عبد الله، وصالح أبو عباة (١٩٩٥)]: ويتكون هذا المقياس من (٣٠) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهى: العدوان البدني، و العدوان اللفظي، والغضب، العداوة، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٠٠ تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٥١٤ إلى ٠,٧٨٢)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩٤٠) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩١١) بطريقة إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعان من تطبيقية في المرة الأولي.

٤- استفتاء دوافع سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [السيد الجندي (١٩٩٩)]: ويتكون هذا الاستفتاء من (٦٠) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على دوافع سلوك العنف، يتكون الاستفتاء من ستة أبعاد هي: دوافع متعلقة بالجوانب الدينية، ودوافع متعلقة بالجوانب الأسرية، و دوافع متعلقة بالجوانب المدرسية، و دوافع متعلقة بالجوانب الثقافية والإعلامية، و دوافع متعلقة بالجوانب الاقتصادية، و دوافع متعلقة بالجوانب النفسية، طبق الاستفتاء علي عينة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٤٣ إلى ٠,٧٢٧)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات الاستفتاء(٠,٨٢)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٥- مقياس العنف المدرسي: إعداد [أحمد عبد الكريم (٢٠٠١)]: ويتكون هذا المقياس من(٣٣) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر العنف الشائعة بين الطلاب المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام، ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهى: عنف بدني نحو الذات، و عنف بدني نحو الآخرين، و عنف نحو الأشياء، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٠٠ طالباً و طالبة من طلاب الثانوي العام، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين(٠,٧٠٢ إلى ٠,٧٢٣)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس(٠,٨٨) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٩٢) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٦- مقياس العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [سعيد محمود، و سعيد عطية (٢٠٠١)]: ويتكون هذا المقياس من (٦٩) عبارة، تم تصميمه بهدف تحديد أسباب ظاهرة العنف، و طرق مواجهة ظاهرة العنف، ويتكون المقياس من خمسة محاور هي: أسباب ظاهرة العنف، و التعليم وظاهرة العنف، والهدف من العنف، والذين يقومون بالعنف، وكيفية مواجهة ظاهرة العنف، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٧٧١ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٢١٨ إلى ٠,٧٤٦)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس(٠,٧٨) بطريقة ألفا - كرونباخ، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة.

٧- مقياس السلوك العدواني: إعداد [عبد اللطيف خليفة، و أحمد الهولي (٢٠٠٣)]: ويتكون هذا المقياس من (٤٨) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهى: العدوان البدني، و العدوان اللفظي، و العدوان على الممتلكات، و العدوان العام، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٠٠ طالب و طالبة بجامعة الكويت، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٤١٨ إلى ٠,٧٨٢)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩٦) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٩٨) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٨-مقياس المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [عصام قمر (٢٠٠٢)]: ويتكون هذا المقياس من (١٠٤) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على أنواع المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية، و مظاهر المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية، وأسباب المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية، ودور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية بالمرحلة الثانوية، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهى: أنواع المشكلات السلوكية، و مظاهر المشكلات السلوكية، وأسباب المشكلات السلوكية، ودور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٢٠ طالباً وطالبة من طلاب التعليم العام، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٦٣٢)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٨٥) بطريقة ألفا- كرونباخ، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

٩ - مقياس العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [كوثر رزق (٢٠٠٢)]: ويتكون هذا المقياس من (٤٥) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر العنف الشائعة بين طلاب المرحلة الثانوية (عام- فني)، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهى: العنف البدني، و العنف اللفظي، و العنف المادي، و العنف الغير مباشر، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٠٠ طالباً و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين(٠,٦٧٨ إلى ٠,٧٢٣)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس(٠,٨٥) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٨٧) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

١٠- قائمة تشخيص ذوي الميول الاندفاعية العدوانية: إعداد [منال جاب الله(٢٠٠٤)]: وتتكون هذه القائمة من (٤٠) عبارة، تم تصميمه بهدف تشخيص المراهقين ذوي الميول الاندفاعية العدوانية، وتتكون القائمة من ثلاثة محاور وهى: البعد العقلي المعرفي، والبعد النفسي، والبعد السلوكي، طبقت القائمة علي عينة مكونة من ١٢٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨)عاماً، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٧٦ إلي ٠,٨٩)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٧٨٥) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٧٩٣) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

١١- مقياس السلوك العدواني: إعداد [محمد فراج(٢٠٠٥)]: يتكون هذا المقياس من (٦٣) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من محورين هما: العدوان المادي، و العدوان اللفظي، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٦٥ طالباً و طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٦٩٧ إلى ٠,٧٩٥)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٧٢٣) بطريقة ألفا- كرونباخ.

١٢- مقياس السلوك العدواني لدي طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [سعد آل رشود (٢٠٠٦)]: ويتكون هذا المقياس من (٦٨) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون المقياس من أربعة محاور وهى: السلوك العدواني الحركي، والسلوك العدوان اللفظي، و العدائية، والغضب، طبق المقياس علي عينة مكونة من ١٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٦٧ إلي ٠,٩١)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٩٦٩) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون)(٠,٩٣٠).

١٣- مقياس السلوك العدواني لدي طلاب المرحلة الثانوية: إعداد [محمد غانم(٢٠٠٧)]: ويتكون هذا المقياس من (١٢٦) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر السلوك العدواني الشائعة بين طلاب المرحلة الثانوية، ويتكون المقياس من ثلاثة محاور هي: صفات الطالب العدواني، أسباب السلوك العدواني، علاج السلوك العدواني، طبق المقياس علي عينة مكونة من ٢٥٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (٠,٧٩٤ إلي ٠,٩٠١)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٨٨٥) بطريقة ألفا- كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان – براون) (٠,٨٧٦) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

ثانياً: بناء الصورة المبدئية للمقياس:

بعد إطلاع الباحث على عدد كبير من الدراسات النظرية و البحوث السابقة والمقاييس التي تناولت السلوك العدواني والعنف المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية والمراحل الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى الزيارات المتكررة للمدارس وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع المديريين و المعلمين و الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين داخل المدرسة، حيث استفاد الباحث من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الإطلاع على محتوى تلك المقاييس وما تتضمنه من أبعاد و عبارات كل بُعد من أبعاده.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد ثلاثة محاور رئيسية لمقياس مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية هي: العدوان الموجه نحو الذات، و العدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية، يتضمن كل محور مجموعة من العبارات روعيَ في صياغتها أن تكون في صورة مواقف سلوكية تعبر عن حقيقة تأثير العدوان في سلوك طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (٦٥) عبارة في الصورة المبدئية.

ثالثاً: كفاءة وتقنين المقياس:

(١) صدق المقياس: Validity

أ – صدق المحكمين: Face Validity

قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبعض المديريين والأخصائيين النفسيين والتي بلغ عددهم خمسة عشر محكماً وذلك لإبداء الرأي[١]، وقد كان الهدف من العرض على المحكمين عدة أمور: تحديد المفردات الغامضة، والتي لا توضح السلوك المراد قياسه، و تحديد مدى مناسبة الفقرات للبُعد التي تنتمي إليه، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين [٢]، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها [٣]، وفيما يلي جدول(٣٨) يوضح نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس السلوك العدواني.

---

[١] أنظر : ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم.

[٢] أنظر : جدول (٤١) العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس.

[٣] أنظر : جدول (٤٢) العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات .

جدول(٣٨) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس السلوك العدواني(البُعد الأول)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الأول العدوان الموجه نحو الذات	١	٩٤	١٠	١٠٠
	٢	٩٣	١١	٨٥
	٣	٩٢	١٢	٥٠
	٤	١٠٠	١٣	٨٣
	٥	١٠٠	١٤	٥٥
	٦	٨٢	١٥	٨٣
	٧	٦٢	١٦	٩٧
	٨	٨١	١٧	١٠٠
	٩	٩٩	١٨	٩٣

يتضح من جدول رقم (٣٨) أن نسب اتفاق المحكمين بين المفردات تراوحت ما بين ٨١ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات أرقام ٧، ١٢، ١٤ فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين عليها بين ٥٠% إلي ٦٢ %، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردات الثلاثة التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ١٥ مفردة.

جدول(٣٩) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس السلوك العدواني(البُعد الثاني)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الثاني العدوان الموجه الآخرين	١	٨٨	١٧	٨٤
	٢	٩٩	١٨	٩٩
	٣	١٠٠	١٩	٨٩
	٤	١٠٠	٢٠	٦٢
	٥	٩٩	٢١	١٠٠
	٦	٨٣	٢٢	١٠٠
	٧	٩٩	٢٣	١٠٠
	٨	٥٦	٢٤	٨٩
	٩	١٠٠	٢٥	٨٥
	١٠	١٠٠	٢٦	٨٣
	١١	٩٨	٢٧	٨٤
	١٢	٩٨	٢٨	٩٨
	١٣	٩٩	٢٩	٦٨
	١٤	٧٢	٣٠	١٠٠
	١٥	٧٠	٣١	٩٩
	١٦	٨٩	٣٢	٨٤

يتضح من الجدول السابق رقم(٣٩) انه فيما يتعلق بالبُعد الثاني (العدوان نحو الآخرين) من مقياس السلوك العدواني، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٣ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات أرقام ٨، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٩ فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين عليها بين ٥٦% إلي ٧٢%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردات الثلاثة التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ٢٧ مفردة.

جدول(٤٠) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس السلوك العدواني(البُعد الثالث)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%	رقم المفردة	نسبة الاتفاق%
البُعد الثالث العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية	١	٩٢	٨	١٠٠
	٢	١٠٠	٩	٩٩
	٣	٨٣	١٠	٨٢
	٤	١٠٠	١١	٩٩
	٥	١٠٠	١٢	٩٠
	٦	١٠٠	١٣	٩٩
	٧	٧٥	١٤	١٠٠

كما يتضح من الجدول السابق رقم(٤٠) انه فيما يتعلق بالبُعد الثالث (العدوان نحو البيئة المدرسية) من مقياس السلوك العدواني، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٢ % إلي ١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردة رقم ٧ فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين لها ٧٥%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردة التي حصلت علي نسبة اتفاق أقل من ٨٠% وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من ١٣ مفردة.

جـدول (٤١) العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس

البُعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبـارة
العدوان الموجه نحو الذات	١	عندما أغضب أشد شعري.
	٢	أتسلق الجدران والمواسير حتى أصاب بضرر.
	٣	أمارس الألعاب العنيفة لإيذاء نفسي مثل الملاكمة.
العدوان الموجه نحو الآخرين	١	عندما ألعب مع زملائي اشد شعرهم وأمزق ملابسهم وأتعمد الخشونة معهم رغبة في إيذائهم.
	٢	أقوم بسرقة بعض الممتلكات الخاصة بأحد الزملاء بغرض التخويف والتهديد.
	٣	أتشاجر مع زملائي باستخدام الأيدي و آلات حادة.
	٤	أقوم بتلفيق الإشاعات السيئة حول أحد زملائي.
	٥	أحاول طعن أو خذ زملائي بدون أن يوجهوا لي إساءة.
العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١	أحطم مقاعد الفصل أثناء الفسحة.

جــدول(٤٢) العبــارات التي أدخل المحكمـون عليهـا بعض التعـديلات

البُعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
العدوان الموجه نحو الذات	١	أقطّع ملابسي عندما يضايقني الآخرين.	أمزق ملابسي عندما يضايقني الآخرين.
	٢	أقضم أظافري عندما أنفعل.	أقضم أظافري عندما يمتلكني الغضب.
	٣	عندما أنفعل أقوم بعض أصابعي.	أقوم بعض أصابعي عندما أصاب بالإحباط.
العدوان الموجه نحو الآخرين	١	ألجأ إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك.	ألجأ إلى العنف مع الآخرين لحفظ حقوقي.
	٢	أسيطر على زملائي باستخدام أسلوب التهديد والوعيد	اعتقد أن أسلوب التهديد هو أسلوب جيد للسيطرة على زملائي.
	٣	ادفع كل من يقف في طريقي بعنف للحصول على شيء أو مكان.	ادفع كل من يقف في طريقي بعنف للحصول على شيء.
العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١	أقطف الزهور وأقطع فروع الأشجار.	أقطف الزهور وأقطع فروع أشجار المدرسة.
	٢	أقوم بالشخبطة على الجدران.	أقوم بالكتابة على جدران وأبواب المدرسة.
	٣	أقوم بإلقاء الكتب المستعارة أو المنتهى من دراسة مقرراتها.	أمزق الكتب المستعارة أو المنتهى من دراسة مقرراتها.

مما سبق يتضح أن الصورة المبدئية للمقياس كانت تتكون من (٦٤) مفردة قبل عرضها على المحكمين، وقد توزعت تلك المفردات على الأبعاد كما يلي:

١- العدوان الموجه نحو الذات: ١٨ عبارة.

٢- العدوان الموجه نحو الآخرين: ٣٢ عبارة.

٣- العدوان الموجه نحو الأشياء: ١٤ عبارة.

ثم أصبحت تلك الصورة المبدئية مكونة من (٥٥) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف ٩ عبارات من الأبعاد الثلاثة الموضحة في جدول (٤١)، كما أجرى بعض التعديلات على بعض العبارات الموضحة في جدول (٤٢) التي سبق الإشارة إليه، والجدول(٤٣) يوضح توزيع أبعاد المقياس وعدد البنود النى تنتمي إليها.

جــدول (٤٣) توزيع أبعاد مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها

م	أبعاد المقياس	عدد البنود
١	العدوان الموجه نحو الذات	١٥
٢	العدوان الموجه نحو الآخرين	٢٧
٣	العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١٣
	المجموع الكلي للبنود	٥٥

٢- الصدق العاملي:

قام الباحث بحساب الصدق العاملي للمقياس ككل، وذلك باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية ونظراً لأن كل الأبعاد تندرج تحت عامل واحد، فإننا لا نقوم بتدوير المحاور، والجدول(٤٤) يوضح نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية.

جـدول (٤٤)

التحليل العاملي لأبعاد مقياس السلوك العدواني

لطلاب المرحلة الثانوية ن = ١٠٠

البُعد	التشبعات	الاشتراكيات
العدوان الموجه نحو الذات	٠,٨٨	٠,٧٨
العدوان الموجه نحو الآخرين	٠,٨٧	٠,٧٥
العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	٠,٧٧	٠,٥٩
(الجذر الكامن = ٢,١١) (نسبة التباين= ٦٩,٨٥ %)		

(٢) ثبات المقياس: Reliability

قام الباحث بحساب ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية بأربعة طرق:

أ- طريقة تحليل التباين (معامل ألفا – كرونباخ) : α - Cronback

تعتمد هذه الطريقة على فحص أداء الأفراد على كل بند من بنود الاختبار على حدة، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على بنود الاختبار واحدة بعد الأخرى، وبقدر شمول الاتساق بين هذه البنود بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاختبار.

وقد اعتمد الباحث على معادلة ألفا – كرونباخ في حساب معامل الثبات للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول(٤٥) يوضح معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة معادلة ألفا- كرونباخ.

جـدول (٤٥)

معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية

بطريقة معادلة ألفا- كرونباخ ن = ١٠٠

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	العدوان الموجه نحو الذات	٠,٧٩
٢	العدوان الموجه نحو الآخرين	٠,٨٥
٣	العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	٠,٥٧
	الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٧٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية: Split - half

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، حيث توصلت النتائج بأن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل من أبعاده بطريقة سبيرمان – براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول (٤٦) يوضح معاملات الثبات لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية.

جـدول (٤٦)

يوضح معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة التجزئة النصفية ن= ١٠٠

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	
		جتمان	سبيرمان – براون
١	العدوان الموجه نحو الذات	٠,٧١	٠,٧٢
٢	العدوان الموجه نحو الآخرين	٠,٨٩	٠,٩٠
٣	العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	٠,٥٩	٠,٦٤
	الدرجة الكلية للأبعاد	٠,٧٨	٠,٧٩

ج- طريقة إعادة الاختبار: Test -Retest

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين نفسها وهي (١٠٠ طالباً وطالبة) بفاصل زمني قدرة أسبوعان، والجدول(٤٧) يوضح معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة إعادة الاختبار.

جـدول (٤٧)

معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية بطريقة إعادة الاختبار ن = ١٠٠

م	أبعاد المقياس	معامل الثبات
١	العدوان الموجه نحو الذات	٠,٨٨
٢	العدوان الموجه نحو الآخرين	٠,٩٢
٣	العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة إعادة التطبيق تراوحت بين(٠,٦٥) حتى (٠,٩٢) ، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٥، وكلها قيم مرتفعة وتدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

د- الاتساق الداخلي: Internal Consistency

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة. و فيما يلي جداول (٤٨، ٤٩، ٥٠) يوضحوا الاتساق الداخلي للمقياس ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها.

جـدول (٤٨) الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الأول العدوان الموجه نحو الذات	١	٠,٢٤	٠,٠٥	البُعد الأول العدوان الموجه نحو الذات	٩	٠,٦٩	٠,٠١
	٢	٠,٦٦	٠,٠١		١٠	٠,٤٦	٠,٠١
	٣	٠,٥١	٠,٠١		١١	٠,١٦	غير دالة
	٤	٠,٤٦	٠,٠١		١٢	٠,٦٧	٠,٠١
	٥	٠,٥٢	٠,٠١		١٣	٠١٣	غير دالة
	٦	٠,١٧	غير دالة		١٤	٠,٤٧	٠,٠١
	٧	٠,٦٩	٠,٠١		١٥	٠,١٥	غير دالة
	٨	٠,١٦	غير دالة				

جـدول (٤٩) الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الثاني العدوان الموجه نحو الآخرين	١	٠,١٣	غير دالة	البُعد الثاني العدوان الموجه نحو الآخرين	١٥	٠,٥١	٠,٠١
	٢	٠,٤١	٠,٠١		١٦	٠,١٨	غير دالة
	٣	٠,٣٩	٠,٠١		١٧	٠,٦٨	٠,٠١
	٤	٠,٣٩	٠,٠١		١٨	٠,٦٥	٠,٠١
	٥	٠,٥١	٠,٠١		١٩	٠,٧٩	٠,٠١
	٦	٠,٧٠	٠,٠١		٢٠	٠,٦٣	٠,٠١
	٧	٠,٤١	٠,٠١		٢١	٠,٦٠	٠,٠١
	٨	٠,٤٢	٠,٠١		٢٢	٠,٤٠	٠,٠١
	٩	٠,٢٣	٠,٠٥		٢٣	٠,٦٥	٠,٠١
	١٠	٠,٥٨	٠,٠١		٢٤	٠,١٤	غير دالة
	١١	٠,١٣	غير دالة		٢٥	٠,١٠	غير دالة
	١٢	٠,٤١	٠,٠١		٢٦	٠,٦٨	غير دالة
	١٣	٠,٢٤	٠,٠٥		٢٧	٠,١٢	غير دالة
	١٤	٠,٣٩	٠,٠١				

جـدول (٥٠)

الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية

ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها [ن = ١٠٠]

البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم المفردة	رقم الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الثالث العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١	٠,٢٥	٠,٠٥	البُعد الثالث العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	٨	٠,٧٤	٠,٠١
	٢	٠,٧٣	٠,٠١		٩	٠,٤٧	٠,٠١
	٣	٠,١٣	غير دالة		١٠	٠,١٢	غير دالة
	٤	٠,٥١	٠,٠١		١١	٠,٢٤	٠,٠٥
	٥	٠,٢٤	٠,٠٥		١٢	٠,١٤	غير دالة
	٦	٠,٥٢	٠,٠١		١٣	٠,٥٢	٠,٠١
	٧	٠,٦٥	٠,٠١				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- أن المفردات رقم (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٤) في البُعد الأول، والمفردات رقم (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣) في البُعد الثاني، والمفردات رقم(٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٣) في البُعد الثالث(كلها دالة عند مستوى ٠,٠١).

٢- أما المفردات رقم (١) في البُعد الأول، والمفردات رقم(٩، ١٣) في البُعد الثاني، والمفردات رقم(١، ٥، ١١) في البُعد الثالث (كلها دالة عند مستوى ٠,٠٥).

٣- وأخيرا وجد أن المفردات رقم (٦، ٨، ١١، ١٣، ١٥) في البُعد الأول، والمفردات رقم (١، ١٢، ١٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) في البُعد الثاني، والمفردات رقم (٣، ١٠، ١٢) في البُعد الثالث(كلها غير دالة).

و فيما يلي جدول (٥١) يوضح المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

جـدول (٥١) العبارات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبـارة
العدوان الموجه نحو الذات	١	عندما أنفعل يستمر انفعالي لمدة طويلة
	٢	أشعر بضيق عندما يستفزني أحد في بعض أوقات هدوئي وصفائي.
	٣	عندما أغضب من الصعب إرضائي.
	٤	عندما أغضب أخبط رأسي بعنف حتى أصيبها بالأذى.
	٥	عندما أنفعل أجرح يدي بأداة حادة مثل الموس.
العدوان الموجه نحو الآخرين	١	أقذف زملائي بالطباشير أثناء شرح الدرس.
	٢	عندما أتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن خطرة مثل العين.
	٣	أضرب زملائي لكي يعطوني من مصروفهم الشخصي.
	٤	استمتع بإيذاء الآخرين والمحيطين بي.
	٥	أقوم بعمل المظاهرات غير المبررة مع زملائي ضد إدارة المدرسة.
	٦	أقوم بإتلاف إطار سيارة أحد المعلمين خارج المدرسة.
	٧	أتلقي تعليمات وأوامر المعلمين بطريقة غير مهذبة.
العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١	أرمي أبواب ونوافذ المدرسة بالحجارة.
	٢	أقوم بحرق كنترولات الامتحانات.
	٣	أقوم بإتلاف السور الحديدي للمدرسة

رابعاً : الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس(١)، والجدول (٥٢) يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

جـدول (٥٢) الصورة النهائية لتوزيع أبعاد مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليه

م	أبعاد المقياس	عدد البنود
١	العدوان الموجه نحو الذات	١٠
٢	العدوان الموجه نحو الآخرين	٢٠
٣	العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	١٠
المجموع الكلي للبنود		٤٠

---

(١) أنظر: ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية.

طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات في هذا المقياس على النحو التالي:

١- وضع علامة (√) أمام العبارة وفقاً لثلاثة اختيارات و هى على النحو التالي (موافق- موافق إلى حد ما – غير موافق) بحيث تعطي الدرجات (٣، ٢، ١) أو (١ ،٢ ،٣) .

٢- إذا كانت العبارة موجبة تحصل (موافق) على درجة واحدة، و(موافق إلى حد ما) على درجتان، و(غير موافق) على ثلاث درجات.

٣- إذا كانت العبارة سالبة تحصل (موافق) على الثلاثة درجات، و(موافق إلى حد ما) على درجتان، و (غير موافق) على درجة واحدة، ثم تجمع درجات البنود وتعتبر الدرجة الإجمالية عن درجة الفرد علي مقياس السلوك العدواني.

** دلالة الدرجة:

تُعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للسلوك العدواني، في حين تُعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض للسلوك العدواني، والدرجة الكلية للمقياس هي نواتج عمليات الضرب السابقة، والجدول (٥٣) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها علي أبعاد مقياس السلوك العدواني.

جدول (٥٣) الدرجات الصغرى والكبرى التي يمكن الحصول عليها علي أبعاد مقياس السلوك العدواني

البُعد	عدد البنود	الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها	الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها
العدوان الموجه نحو الذات	١٠	صفر	٣٠
العدوان الموجه نحو الآخرين	٢٠	صفر	٦٠
العدوان الموجه نحو البيئة المدرسية	١٠	صفر	٣٠
درجة المقياس الكلية	٤٠	صفر	١٢٠

جـدول(٥٤) توزيع العبارات الموجبة و السالبة لمقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية

البُعد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
البُعد الأول العدوان الموجه نحو الذات	------------	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠
البُعد الثاني العدوان الموجه نحو الآخرين	------------	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
البُعد الثالث العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية	------------	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠

٣- مقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية:

إعداد[عبد الباسط متولي خضر، وآمال محمود عبد المنعم(٢٠٠٣)]

يمتاز هذا المقياس عن غيرة من مقاييس المستوى الثقافي للأسرة المصرية، فضلاً عن تعدد الأبعاد التي يقوم المقياس بقياسها، وقد قام بإعداد المقياس(١) [عبد الباسط متولي خضر و آمال عبد المنعم (٢٠٠٣)]، وتمشياً مع التطور السريع في الثقافة الأسرة وخاصة في الآونة الأخيرة وقد تم تحديث المقياس ويضم المقياس ستة أبعاد هي:-

١- مستوى دخل الأسرة بالجنية المصري.

٢- مركز الفرد في الأسرة.

٣- المستوى التعليمي.

٤- الأدوات الثقافية في الأسرة.

٥- مدي تشجيع الأسرة للممارسات الثقافية.

٦- الممارسات الثقافية للأسرة.

** وقد تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة المقياس فكان معامل الثبات كالآتي:

١- مستوى دخل الأسرة بالجنية المصري (٠,٨٦)، ومركز الفرد في الأسرة (٠,٩٤)، المستوى التعليمي (٠,٧٢)، والأدوات الثقافية من الأسرة (٠,٨٣)، وما مدي تشجيع الأسرة للممارسات الثقافية (٠,٩٣)، والممارسات الثقافية للأسرة (٠,٨٢).

٢- وقد بلغ معامل الصدق الذاتي للمقياس(٠,٩٧) وهذا وقد تم استخدام المقياس في دراسات علمية وهو ما يضيف إليه قوة ودليلاً على الثبات والصدق.

٤- البرنامج الإرشادي Counseling Program: إعداد الباحث

تقديم:

يُعتبر مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم حديث على التُراث السيكولوجي ومازال يكتنفه بَعض الغموض حيث أنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي. ومع ذلك فإن النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة. فقد قام عدد من الباحثين مُنذ عدة سنوات بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليسا متضادين. فقد اعتبر ثورنديك (١٩٢٠-١٩٣٠) الذكاء الاجتماعي، أي القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهر من مظاهر الذكاء، وقد قدم هذه الفكرة في مجلة Happers Magazine، وقد فسر بعض السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعاً لما نريده. ثم قام ليبير Leeper (١٩٤٨) بتقديم مفهوم الذكاء كجزء من التفكير المنطقي ومن الذكاء بشكل عام. كما تناول روبرت ستيرنبيرج Robert Sternberg (١٩٨٥) في كتابه (الوعي بالذكاء) الذكاء الاجتماعي، فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة فمثلاً نجد في مجال العمل أن المدير الذي يتمتع بذكاء اجتماعي يستطيع التقاط بعض الإشارات والمعاني المتضمنة في السلوك أي الإشارات غير الصريحة. كما أصدر دانييل جولمان Goleman (١٩٩٥) كتابه[الذكاء الوجداني، لماذا يعني أكثر مما تعنيه نسبة الذكاء؟]، حيث قدم تعديله لبعض النماذج الموجودة، كما ركز على كيفية تغيير الذكاء الوجداني مع تقدم العمر، والوسائل التي يمكن أن تؤثر بها المهارات الوجدانية للفرد على نجاحه في الحياة وما يتكبده الفرد نتيجة ما اسماه جولمان " الأمية الوجدانية " (في أماني صالح، ٢٠٠٤، ص٣٢٤).

---

(١) أنظر: ملحق رقم (٤) صورة لمقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية

وقد يظن بعض الناس أن الوجدان صفة طفلية، وأن الذكاء والنضج معناه كبر العقل ولو على حساب الوجدان، وهذا خطأ كبير في التفكير يتبعه خطأ في التربية التوجيه، وكم جنى الآباء لأنهم قدموا الفكر على الوجدان، وهذا هو خطر المدينة الحديثة التي تقوم على عقل كبير ويد ماهرة وقلب ضامر. فالذكاء الوجداني يمكن أن نعتبره مقياساً لمدى نجاح الفرد أو فشله في الوصول إلى الحكم الصائب أو التفكير السليم خلال مواقف معينة من خلال تحديد الاستجابة الشعورية لهذه المواقف، والأمر يتطلب استحضار مفهوم الذكاء المعرفي وتطبيقه على نواحي المشاعر الإيجابية والسلبية، وهو بهذه الحالة يعتبر مقياساً لمدى صحة هذه الاستجابات من الناحية المعرفية وعندما يتسم الإنسان بالذكاء الوجداني تصبح ردود أفعاله الوجدانية في إطار الرغبات المنطقية والسلوك العقلاني (Linda Elder, 1997, p. 40).

وفي هذا الصدد أشار محمود حسين(٢٠٠٧) أن مشكلات العنف والعدوان لدي الطلبة في مرحلة المراهقة تعود إلى نقص واضح في مهارات الذكاء الوجداني، فهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الآخرين، وإدارة الصراعات والنزاعات، ويفتقرون إلى مهارات الإصغاء وإرسال رسائل ايجابية. كما أن لديهم ضعفاً في مهارات التعاطف الوجداني مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، فالطلبة العدوانيون يفتقدون إلى مهارات ضبط الذات والتحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والتكيف مع التغير، وتحمل المسئولية، ومهارات حل المشكلات. وبالتالي فإن اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعده على النجاح في الحياة وعلى أن يؤثر تأثيراً إيجابياً في المواقف المحيطة به (محمود حسين، ٢٠٠٧، ص٥١).

كما وصفت دراسة مارتن، ونيكولاس Martin, Nicholas(1999) أن الطلاب المندفعين والعدوانيين منخفضو الذكاء الوجداني وتنقصهم مهارات ضبط الذات، والتعاطف. وتؤكد الدراسة على انه لمنع هذا السلوك الاندفاعي والعدواني يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته وأن يستخدم ميكانيزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني وانه يجب أن يحتوي المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس والتعاطف وهما من مكونات الذكاء الوجداني، كما تشير الدراسة إلى أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكائهم الوجداني، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين إقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني وعدوانيين، في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف، على العكس نجد أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون بموقف يستدعى القلق بالنسبة لهم وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الاندفاعية في الفكرة والسلوك والعمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانياً.

وي ذكر ايلسون Ellison(1996) أن " جولمان Goleman " نادى بعلاج ما يسمى الأمية الانفعالية أو العاطفية لدى أبنائنا المراهقين لعدم انتشار العُنف والجريمة بينهم، كما أشار روس ريسمان Rose Reissuman (1999) إلى أهمية دور الذكاء الوجداني في نجاح الفرد واستغلاله لوقته وتحديد هدفه وأن يفهم ما يحتاج إليه وأن تكون لديه مهارة الإدراك الذاتي، كما أكد جولمان Goleman (١٩٩٥) على أهميّة تصميم برامج التنمية الوجدانيّة والاجتماعيّة وضرورة تقديمها كجزء من المقرّر الدراسي والحياة المدرسيّة، حيث تؤدّي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لمدّة طويلة، ويقوم بها مدرِّبون أو معلّمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة، وقبل ذلك تكون لديهم صحة وجدانيّة جيّدة. لهذا فقد قام الباحث بتصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

تعريف البرنامج الإرشادي:

يُعرف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية بأنه: عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة الفردية والجماعيةَ، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، و مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم وتعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، و تنمية امكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرارات بشّأن علاجها أو تخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

١- النمذجة (القصة). ٢- المحاضرة والمناقشة. ٣- التغذية المرتدة (الراجعة).
٤- السيكودراما (الدراما النفسية). ٥- لعب الدور وتبادل الدور. ٦- النشاط المنزلي.

وفيما يلي عرض مفصلاً للفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

١- النمذجة (القصة):

تعد نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا من أخصب النظريات التي طورت حركة العلاج السلوكي، فقد قدمت أساليب فنية متعددة للتعلم منها ملاحظة النموذج[التعلم بالقدوة]، حيث يري باندورا أن الشخصية هي أساساً نتاج للنمذجة والتقليد، فالناس يتأثرون بما يلاحظونه، وقد دعم في بحوثه المتعددة خصائص النموذج وإدراكه وعواقب ملاحظته. حيث كان الافتراض الأساسي لهذه النظرية بأن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم، ويستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجابتهم وتقليدهم، وأن إمكانية تأثر سلوكه بالثواب والعقاب علي نحو بديلي أو غير مباشر، أي أن المتعلم يتخيل نفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يصيبه من ثواب أو عقاب علي سلوكه، والتعلم يحدث من خلال الربط المباشر بين سلوك النموذج والاستجابات الحسية والرمزية للملاحظ (لويس مليكة، ١٩٩٠، ص ص ١٠٤-١٠٨). و النمذجة في ضوء ما سبق جزء أساسي من البرامج التي تقوم بتعديل السلوك، فهي تقدم معلومات يكتسبها الأفراد بوصفها تمثيلات رمزية للفعل المنمذج من خلال مواقف لعب الدور والتدريب السلوكي الذي يقوم به الباحث لطلاب المجموعة التجريبية، وذلك من خلال عرض مواقف تمثل مهارات وجدانية، وجعلها نمنجة فعالة من خلال اشتمالها علي النواحي المعرفية والوجدانية و السلوكية.

٢- المحاضرة والمناقشة:

إن المحاضرة والمناقشة الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيسياً فهو يعتمد أساساً علي إلقاء محاضرة سهلة يتخللها ويليها مناقشة، وهذا الأسلوب يقوم علي جهد ينطلق من المرشد الذي يقوم بدور القائد فيلقي محاضرة أو يدير نقاشاً، وقد يستعين بذوي التخصص والخبرة لمساعدته في ذلك، أما الحاضرون فهم المسترشدون الذين يتشابهون في المشكلة ذاتها، ولهذا يكون إعداد المحاضرة مناسباً للمسترشدين ليتعلموا مزيداً من المعارف والأفكار فيما يتصل بحياتهم العملية، وما يتعلق بالمشكلة التي يعانونها، فالطرح المناسب للمشكلة من قبل المسترشد يُعد مثيراً قوياً لاشتراك أعضاء الجماعة في المناقشة، إذ أن سلوك المرشد أثناء المحاضرة ووقوفه عند بعض الحالات وشرحه لها، يكون دافعاً للمسترشدين للمساهمة بشكل فعال(أحمد الزغبي، ١٩٩٤، ص٢٢٥). وسوف يقوم الباحث أثناء المناقشة مع الطلاب بتقديم معلومات عن المهارة التي يريد تنميتها وإعطاء بعض الأمثلة وذكر بعض المواقف والمعلومات الضرورية بشأن هذه المهارة موضوع المناقشة وعرض لأحد البدائل السلوكية الإيجابية لتنمية هذه المهارة.

٣- التغذية المرتدة (الراجعة):

والتغذية المرتدة تتضمن إمداداً للفرد بمعلومات حول مستوى إنجازه بحيث يستطيع ان يتجاوز أخطائه أو يعدل من سلوكه. ومن أنواعها: التغذية المرتدة الناتجة عن معرفة النتائج ومدي النجاح في أداء العمل وهي تعطى في نهاية الأداء، والتغذية المرتدة الناتجة عن معرفة الفرد لقدر من المعلومات التي تساعده في إدراك أفضل للمواقف، وهذه لابد أن تحدث تحت شروط معينة تتمثل في تلازم إعطاء المعلومات مع الاستجابة خطوة بخطوة، والنوع الأخير هو التغذية المرتدة الحسية، وهي تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل(أنور الشرقاوي، ١٩٩٥، ص٣٤٢). وسوف يقوم الباحث بعرض الآراء والملاحظات والمعلومات بحيث يختار الطالب ما سوف يفعله بهذه المعلومات كما تعطي أيضا في نهاية الأداء لمعرفة النتائج ومدي النجاح في اكتساب المهارة.

٤- السيكودراما (الدراما النفسية):

و السيكودراما هي شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يستخدمه الفرد العميل في حل مشكلاته، وعن طريق العون الذي يقدمه الموجه [المعالج] ومعالجون آخرون، يجسد العميل الموقف والعلاقات التي تشكل بالنسبة له اضطرابا أو سبباً لاضطراب سلوكه، وأحيانا ما يشترك في أسلوب العلاج بفنية السيكودراما أناس حقيقيون للمساهمة في حل مشكلات المريض. فالسيكودراما[الدراما النفسية] تتيح إمكانية التعارف بين الإنسان والآخرين من خلال قيامه بتفحص شخصياتهم، فتصبح أكثر قدرة علي التعامل معهم، كما أنها تُعرف الإنسان بنفسه وقدراته ومواهبه مما يساعده في تنمية شخصيته، حيث إن فهم الفرد لدوره الاجتماعي وقيامه بواجبات هذا الدور قياماً سليماً يعتمد من بين ما يعتمد علي فهمه للأدوار الاجتماعية الأخرى التي يقوم بها غيره من أفراد المجتمع، فالدراما تتيح للفرد أن يُعبر عن انفعالاته التي تعتريه، وتثري قدرة الفرد علي التعبير عما بداخلة فيصبح أكثر قدرة علي فهم الآخرين والتأثير فيهم(عبد الرحمن سليمان، ١٩٩٩، ص١٦٣). ومن هنا فالدراما تتيح للطلاب أن يعبروا عن انفعالاتهم، والقدرة عن التعبير عما بداخلهم فصبحوا أكثر قدرة علي فهم الآخرين والتأثير فيهم، حيث أن فهم الأفراد لأدوارهم الاجتماعية يعتمد علي فهمه للأدوار الاجتماعية الأخرى التي يقوم بها غيره من أفراد المجتمع.

٥- لعب الأدوار (تبادل الدور)، والتعلم التعاوني:

وهي خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي، حيث يتقمص الطالب أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وتعتبر هذه الطريقة ذات اثر فعال في مساعدة الطلاب علي فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلاً أكثر إيجابية وحيوية(علية إبراهيم، وآخرون، ٢٠٠٥، ص٦٧). ويقوم الباحث بتطبيق هذه الطريقة بتقسيم طلاب المجموعة التجريبية نحو مجموعات بحيث يتعاون الطلاب فيما بينهم في الأنشطة المكلفون بها وهذا ما سمي بالتعلم التعاوني، والذي أشارت إليه علية إبراهيم، وآخرون(٢٠٠٥) بأنه أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلي مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة أي تضم مستويات معرفية مختلفة، حيث يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين [٤- ٩] أفراد، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مرسومة في إطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم جماعة وأفرادا بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة أفضل مما يعود عليهم أثناء تعلمهم الفردي.

٦- النشاط المنزلي:

يهدف النشاط المنزلي إلي ممارسة المهارات المختلفة التي يتعلمها الطلاب، كما أنه يساعد الطلاب علي نقل المهارات المتعلمة إلي مجال الحياة اليومية.

المحكات التي يقوم علي أساسها البرنامج:

لا يأتي البرنامج الإرشادي من فراغ، وإنما في ضوء محكات محددة، فقد أشارت سحر علام (٢٠٠١) إلى أنه بالرغم من انتشار المراكز المتخصصة التي تقوم بإعداد البرامج، إلا أن هناك نقص في تحديد محكات الجودة، وهذا الموقف لا يخص مجالاً بعينه، وإنما هو وضع عالمي دعا المهتمين من المتخصصين لوضع محكات لتقييم البرامج، حيث يتم تصميم البرنامج لمجموعة من الأفراد، ويكون الهدف منه إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات والمفاهيم التي تساعدهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وبقدر ما يتحقق هذا الهدف يكون التقييم الإيجابي للبرنامج. فيما يلي عرض لبعض المحكات التي يقوم عليها البرنامج:

١- أساس نظري سليم مدعمً بالبحوث النظرية:

يُراعَى تصميم البرنامج في ضوء إطار نظري محدد وواضح من خلال الإطلاع علي البحوث والدراسات التي تمت في مجال الدراسة.

**** لذلك يُراعي الباحث مايلي:**

أ- تقدم في كل جلسة من جلسات البرنامج المفاهيم الأساسية مثل(الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، تحفيز الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية).

ب- التأكيد على مدى فاعلية برامج الذكاء الوجداني ومدى أهمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للنجاح في مجالات الحياة المختلفة مثل العمل والحياة الأسرية.

ج-توضيح كيف يمكن أن يرتبط نمو مهارات الذكاء الوجداني بنمو مهارات أخرى.

د- توضيح كيفية توظيف المفاهيم التي يتضمنها البرنامج في الحياة الواقعية.

٢- تحقيق التوازن بين ثراء التدريب وإمكانية التطبيق:

يدفع الحماس البعض لتقديم مادة علمية قد لا تتواءم مع الواقع، سواء واقع الطلاب المشاركين في البرنامج أو واقع المؤسسة التي يتم فيها البرنامج. وقد يرجع ذلك لأسباب شتى من أكثرها شيوعاً توفر برنامج لدي الباحث، وعدم الدقة في تحديد أهداف البرنامج أو مواصفات الطلاب المشتركين في البرنامج، وعدم دقة الباحث في دراسة البيئة التي سوف ينعكس عليها أثناء تنفيذ البرنامج – وهنا يجب أن يقوم الباحث بتقدير المهمة التي يتولى مسئوليتها ليحقق التوازن بين ثراء المادة التدريبية وسهولة استخدمها وتوظيفها في الواقع.

**** لذلك يُراعي الباحث ما يلي:**

١- الحور مع الطلاب المشاركين عن مدى ملائمة وأهمية المفاهيم التي يتضمنها البرنامج بالنسبة لهم وإمكانية توظيفهم لهذه المفاهيم في حياتهم الواقعية، وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات والواجب المنزلي الذي تتضمنها كل جلسة.

٢- الحوار مع الطلاب المشاركين في الأساس النظري الخاص بكل مفهوم لكي يتحقق من مدى فهمهم واستيعابهم لهذه المفاهيم.

٣- مراعاة الفروق الفردية:

مع التقدم العلمي في دراسة البشر تتأكد حقيقة الفروق بين الأفراد في المستوى وفي الأسلوب وعلى هذا فتمكُن الباحث من هذا الأساس النظري ينعكس في تصميمه للبرنامج، بحيث يتوافر فيه المرونة والتنوع فيما يقدمه من أنشطة متنوعة تناسب حاجات الأفراد وطبيعتهم عند حضور مثل هذا البرنامج، بما يتيح لهم فرصاً جديدة للتعلم في إطار العمل الفردي والجماعي.

<u> لذلك يُراعي الباحث مايلي:</u>**

١- تقديم أنشطة فردية وجماعية تناسب جميع الطلاب المشاركين في البرنامج.

٢- تقديم استراتيجيات تتناسب مع المستويات المختلفة لتحقيق الفائدة للجميع برغم ما بينهم من فروق.

٣- تقديم محتوي البرنامج لمدي الاحتياجات للطلاب المشاركين للمفاهيم المقدمة لهم.

٤- النمذجة المناسبة للتطبيقات:

حيث يقدم البرنامج أمثلة (نماذج) واضحة ومناسبة للمعارف المقدمة من خلاله وقريبة من واقع الطلاب المشاركين بما يساعدهم على ملاحظتها أثناء استخدام المهارات، والأدوات التي يقدمها البرنامج. بما يساعد الطلاب المشاركين في استخلاص الجوانب الايجابية والجوانب السلبية، وإعادة النظر فيما يقدم لهم من معرفة واستراتيجيات.

<u> لذلك يُراعي الباحث ما يلي:</u>**

يقوم الطلاب المشاركون في البرنامج بعرض بعض الخبرات والقيام بتحليلها وتحديد نواحي القوة والضعف فيها حيث يعطيهم ذلك فرصة جيدة لنقل هذه الخبرات من الإطار النظري إلى حياتهم الواقعية.

٥- الاستجابة لميول الطلاب ودوافعهم:

حيث يستثير البرنامج دافعية الطلاب المشاركين وينشطهم.

<u> لذلك يُراعي الباحث ما يلي:</u>**

١- توضح أهمية الذكاء الوجداني للطلاب المشاركين وكيف يساعدهم على النجاح في الحياة.

٢- تقدم في كل جلسة المواقف والأنشطة والأمثلة المناسبة لميول المتدربين.

٣- تشجع الطلاب المشاركين في البرنامج على القيام بأنشطة البرنامج وممارسة المهارات التي تدربوا عليها في حياتهم اليومية.

٤- تقدم أنشطة تستحوذ على اهتمام الطلاب المشاركين وتخاطب احتياجاتهم في هذه المرحلة العمرية.

٦- ملائمة البرنامج للجوانب الاجتماعية والثقافية للطلاب المشاركين:

يتطلب تحقيق هذا المحك التأمل والتمييز بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن، فكثير من البرامج تركز على ما ينبغي أن يكون على حساب ما هو كائن، ولذلك يجب أن تكون المواد والأدوات قابلة للتطبيق حتى لا يوضع الطالب المشارك في البرنامج في موقف الصراع بين ما اكتسبه فعلاً وما يريد أن يحققه، ويجب أن يزود الطالب باستراتيجيات لمواجهة مقاومة التغيير وهو عنصر أساسي في تيسير التغيير، وعلى ذلك فإن تحقيق المحك الخارجي وملائمة البرنامج للخصائص الاجتماعية والثقافية والأدوار الاجتماعية ييسر للمتدربين القيام بدورهم في إحداث التغيير المطلوب.

<u> لذلك يُراعي الباحث ما يلي:</u>**

١- توضح كيف يمكن ترتبط مهارات الذكاء بأداء الطالب لأدواره الاجتماعية (كابن– زميل – طالب – زوج-...... الخ).

٢- تقدم مواقف وأمثلة تناسب أعمار الطلاب ونوع الجنس دون التعصب إزاء الجنس أو العرق.

٣- تعلم الاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على مقاومة التغير من الآخرين.

٧- تصميم مادة علمية تواءم أهداف البرنامج:

تعتبر المادة العلمية للبرنامج عنصراً أساسياً في بناء الجلسات ومع تقدم المعارف أصبح أمام الباحث دلائل متعددة تتعلق بتصميم المادة العلمية للبرنامج. حيث تتمثل مهارة الباحث في اختياره لهذه المادة العلمية التي تتواءم مع أهداف التدريب، حيث إن أهداف البرنامج لها أهمية في كل عناصر بناء الموقف التعليمي بدءاً من تحليل الأهداف إلى تحديد النواتج مروراً بتقييم الأداء وتعديل المسار، ويتطلب تحقيق هذا المحك إلمام الباحث بمواد التدريب من ناحية وعناصره من ناحية أخرى.

**** لذلك يُراعي الباحث ما يلي:**

١- تقديم تعريفاً محدداً وواضحاً لكل مفهوم من المفاهيم الأساسية.

٢- تقديم أنشطة تساعد الطلاب المشاركين على زيادة وعيهم بذاتهم و بالآخرين.

٣-تشجيع الطلاب المشاركين على أن يعبرن عن مشاعرهم وانفعالاتهم بإيجابية.

٤-تقديم أنشطة تساعد الطلاب المشاركين على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين واستخدام هذا الفهم في تعديل سلوكهم وأفكارهم.

٨- البنية والتنظيم:

حيث تنظم جلسات البرنامج بما يحقق أهدافه، وتجعل من مادته عاملاً لجذب الطلاب، بما تضمنه كل جلسة من إطار نظري وأنشطة، وتكون كل واحدة أساساً لما يليها وتصبح بنية البرنامج تقييم منظم للاحتياجات.

وقد اعتمد الباحث في إعداد برنامجه الإرشادي إلي ما يلي:

١- كتاب الذكاء الوجداني، تأليف بام روبنز، وجان سكوت
[ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافي، ٢٠٠٠].

٢- كتاب الذكاء العاطفي، تأليف دانييل جولمان [ترجمة ليلى الجبالي، ٢٠٠٠].

٣- كتاب كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء العاطفي، تأليف [لورانس شابيرو، ٢٠٠١].

٤- كتاب الذكاء الوجداني، تأليف [خيري عجاج، ٢٠٠٢].

٥- كتاب ذكاء المشاعر، تأليف دانييل جولمان [ترجمة هشام الحناوي، ٢٠٠٤].

٦- كتاب ليس المهم مقدار ذكائك، تأليف جين آن كريغ [ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٥].

٧- سلسلة كتب الذكاء العاطفي، تأليف [جودت سعيد، ٢٠٠٥].

٨- الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدارسة الحالية.

الإطار المرجعي العام للبرنامج يتحدد من خلال التساؤلات الخمسة التالية:

أولاً: لـمن ؟ TO Whom?

١- صمم البرنامج لمجموعة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني الصناعي.

٢-عدد الطلاب الذي يطبق عليهم البرنامج ١٥ طالب من الذكور فقط.

٣- أعمار هؤلاء الطلاب من (١٦: ١٩) سنة- من طلاب (الفرقة الثالثة).

٤- يتم اختيار هؤلاء الطلاب من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين.

٥- يتم اختيار هؤلاء الطلاب بطريقة عمدية (قصدية)، بحيث يتسم سلوكهم بالعدوانية نحو الذات، والآخرين (الزملاء – المعلمين – الإدارة)، نحو البيئة المادية المدرسية (الأثاث والمنشآت المدرسية).

ثانياً: لماذا ؟ Why?

- يهدف البرنامج إلى إحداث تغير في المعرفة والاتجاه والسلوك.

- تتركز فلسفة البرنامج على تنمية مكونات الذكاء الوجداني.

أهداف البرنامج:

١ - الأهداف العامة:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدي طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٢ - الأهداف الإجرائية:

١- أن يدرك الطلاب أهمية الذكاء الوجداني كمطلب أساسي لحياتهم اليومية، وذلك من خلال إثارة الوعي لديهم بالتفاوت بين الوجود النسبي، والغياب النسبي لمهارات الذكاء الوجداني في مواقف الحياة.

٢- أن يدرك الطلاب المشاركين أهمية مفهوم الذكاء الوجداني في مساعدتهم علي أن يكونوا أكثر نجاحاً وأكثر توافقاً مع أنفسهم ومع الآخرين.

٣-أن يدرك الطلاب حجم التغيرات التي ستطرأ على حياتهم وعلاقتهم بالآخرين نتيجة الخبرة الجديدة.

٤-أن يدرك الطلاب لحياتهم الشخصية والاجتماعية والعملية وقيامهم بالعديد من الأدوار التي تتطلب التنمية للذكاء الوجداني.

٥- تحقيق مناخ آمن مساند لمواجهة الضغوط والتوترات والاندفاعات والإقلال من الغضب والصراعات، مما يساعد علي تراجع مواقف العنف والسلوك العدواني داخل الفصل وزيادة السيطرة علي الذات وتقبل الاختلاف مع الآخرين.

٦- تنمية قدرة الفرد علي استغلال أكبر قدر من طاقته وتحريرها بدلاً من إهدارها في الأفكار والمشاعر والانفعالات السالبة الهدامة لأن استخدام الفرد لكل طاقته الانفعالية والجسمية والعقلية يزيد من معرفته لذاته.

بَعد عرض الأهداف الإجرائية، يقدم الباحث بعض الأهداف الإجرائية ولكن بشكل من التفصيل وذلك بتقسيم الأهداف الإجرائية نحو قسمين الأول: أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الشخصية وتحتوي علي ثلاثة أبعاد، والثاني: أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الاجتماعية وتحتوي علي بعدين، ويكون لكل بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني مجموعة من الأهداف يسعى البرنامج نحو تحقيقها وذلك لتحقيق التكامل واكتساب المهارات الكلية المكونة للذكاء الوجداني وليس جزء فقط منها، وفيما يلي عرض لتلك الأهداف وفقاً لكل بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني التي تم تناولها بشكل من التفصيل في الفصل الثاني من الدراسة الحالية:

١ - أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الشخصية وتتم من خلال:

أ-أهداف البُعد الأول(الوعي بالذات Self- Awareness)

١- أن يدرك الطلاب العلاقة بين مشاعرهم وأفكارهم وسلوكهم في أمور الحياة المختلفة.

٢- أن يستشعر الطلاب نواحي القوة والضعف بداخلهم.

٣- أن يستخدم الطلاب انفعالاتهم في القرارات السليمة.

ب-أهداف البُعد الثاني (إدارة الانفعالات Managing Emotions)

١- أن يعرف الطلاب الطرق المناسبة لإدارة الانفعالات.

٢- أن يتحكم الطلاب في مشاعرهم الجامحة والضاغطة بشكل جيد.

٣- أن يحتفظ الطلاب بالمشاعر الإيجابية لديهم حتى في أصعب الظروف.

٤- أن يتصرف الطلاب بشكل أخلاقي تجاه الآخرين.

٥- أن يعترف الطلاب بأخطائهم ويواجهون المواقف غير الأخلاقية من الآخرين.

٦- أن يتكيف الطلاب في استجابتهم وسلوكهم مع الظروف المتغيرة.

ج-أهداف البُعد الثالث (الدافع النفسي Motivating Oneself)

١- أن يدرك الطلاب أهمية تحديد الأهداف للنجاح في الحياة.
٢- أن يسعى الطلاب للوصول إلي أهدافهم بجد ومثابرة.
٣- أن يتحكم الطلاب في رغباتهم الحالية من أجل الوصول للأهداف.

٢-أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الاجتماعية وتتم من خلال:

د-أهداف البُعد الرابع: (المهارات الاجتماعية Social Skills)

١- أن يعرف الطلاب أهمية التواصل الفعال مع الآخرين.
٢- أن يشعر الطلاب بأهمية التفاعل الاجتماعي من أجل التواصل الفعال.
٣- أن يسعى الطلاب للقيام بدورهم بشكل متكامل مع ادوار باقي الفريق.

هـ-أهداف البُعد الخامس (التفهم [التعاطف] Empathy)

١- أن يعرف الطلاب احتياجات الآخرين ويراعونها فيما يقدمونه من خدمات.
٢- أن يتعاطف الطلاب مع الآخرين ومشاركتهم وجدانياً في مختلف الأوقات.
٣- أن يشارك الطلاب الآخرين مشاعرهم من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

ثالثاً : ماذا ؟ What?

يتم ترجمة الأهداف إلى مجموعة من الأنشطة والألعاب الجماعية والفردية والمواقف السلوكية والاجتماعية فيما بينها مكونة موقفاً حياتياً متكاملاً للمراهقين الذكور (اجتماعية – ثقافية – فنياً – دينياً)، ويستخدم الباحث الفنيات السابق الذكر لها.

رابعاً : كيف ؟ How?

أ- يتم تقديم البرنامج في أسلوب سهل وبسيط.
ب- تدريب المراهقين الذكور على مهارات الذكاء الوجداني.
ج- تضمن استراتيجية البرنامج تناغم وتكامل بين ما يلي:
- بين الأنشطة النظرية في المحاضرة والمناقشة الجماعية.
- بين الأنشطة العملية المتمثلة في الألعاب والقصص والغناء وتلاوة القرآن الكريم.

خامساً : متى ؟ When?

أ- سنسعى لإحداث التغيير وقت حدوث البرنامج، ونتأكد من ذلك من خلال عملية المتابعة.
ب- يتم تنفيذ البرنامج في المدة المحددة شهرين ونصف(١٠ أسابيع [٣٠ جلسة: ٣ جلسة أسبوعياً]، مدة الجلسة من ساعة إلي ساعة وعشر دقائق، وذلك ابتداء من شهر نوفمبر ٢٠٠٨ وحتى منتصف شهر يناير ٢٠٠٩، حيث أن زمن الحصة في المدارس الصناعية ٣٥ دقيقة. فالجدول الدراسي الأسبوعي لطلاب المدارس الثانوية الصناعية ينقسم إلي قسمين الأول للجانب النظري ويكون ثلاثة أيام، والثاني للجانب العملي ويكون ثلاثة أيام، ويقوم الباحث بتطبيق البرنامج في الأيام العملي فقط وذلك لأن يوم العملي يكون يوم دراسي كاملاً أي ثماني حصص وبالتالي يكون الوقت مناسب لاستدعاء الطلاب بسهولة دون التأثير علي تلقيهم لدروسهم العملية.
ج- يتم التنفيذ في أوقات لا تتعارض مع النشاط اليومي المدرسي.
د- يتم الاجتماع بالطلاب المشاركين في البرنامج بالمكتبة، وقاعة التطوير التكنولوجي وأحدى قاعات التدريس لطلاب الفرقة الثالثة بمدرسة دمنهور الثانوية الصناعية بنين.
هـ- بعد انتهاء الباحث من البرنامج يقوم الباحث بعمل متابعة لسلوك المراهقين الذكور بعد مرور شهرين من نهاية البرنامج لبيان مدى أثر البرنامج بعد انتهائه بشهرين.

تقييم البرنامج: يتضمن تقييم البرنامج مستويات متعددة وهي:

١- تقييم الباحث للبرنامج: وذلك من خلال توظيف المقاييس النفسية التي استخدمت في القياس القبلي واستخدامها في القياس البعدي لتقييم التغيير الحادث في مهارات الذكاء الوجداني كنتيجة للبرنامج الإرشادي، ثم أعيد تطبيق نفس المقاييس في القياس التتبعي لتقييم فعالية البرنامج وذلك بعد مرور شهرين من تاريخ انتهاء البرنامج.

٢- النشاط المنزلي: يتيح النشاط المنزلي الذي يعقب كل جلسة للباحث والطلاب لمعرفة التطور الذي يحققه الطلاب في البرنامج ومدي انتقال الخبرة من بيئة البرنامج إلي مجال الحياة اليومية.

٣- استمارة تقييم البرنامج: تتيح هذه الاستمارة التعرف علي مدي نجاح البرنامج بشكل عام وما حققه من تنمية وكذلك التعرف علي حدوده واتجاه الطلاب نحوه ومدي الاستفادة منه من حماس لديهم نحو استخدام مهارات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة المختلفة.

رابعاً: إجراءات الدراسة

١- تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين تجريبية و ضابطة ثم إجراء التجانس بين أفراد المجموعتين من حيث الذكاء الوجداني و السلوك العدواني و المستوي الثقافي.

٢- تطبيق اختبارات الدراسة بالمقاييس المستخدمة علي جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج، ثم رصد النتائج واستبعاد الحالات الطرفية.

٣- تطبيق البرنامج علي أفراد المجموع التجريبية لمدة شهرين ونصف(١٠ أسابيع [٣٠ جلسة: ٣ جلسة أسبوعياً]، مدة الجلسة من ساعة إلي ساعة وعشر دقائق، وذلك ابتداء من شهر نوفمبر ٢٠٠٨ وحتى منتصف شهر يناير ٢٠٠٩(١).

٤- إجراء القياس البعدي بتطبيق مقاييس الدراسة علي جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد النتائج.

٥- إجراء القياس التتبعي بتطبيق مقاييس الدراسة علي أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور ٨ أسابيع من الانتهاء من البرنامج.

٦- معالجة البيانات إحصائياً للتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية

الدارسة تعتبر من الدراسات التي تعتمد علي المنهج التجريبي بحدوده وإجراءاته، وبالتالي تم إجراء مقارنة بين متوسطات الرتب للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، وفي القياس البعدي والبعدي التتبعي لجميع المقاييس التي تم استخدامها في هذه الدراسة، كما تم إجراء مقارنة للفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي لهذه المقاييس، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن(قيمة Z)، كما تم إجراء مقارنة بين متوسطات الرتب للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك باستخدام اختبار مان – وتنى(قيمة U) بالإضافة إلي الأساليب الإحصائية الخاصة بتقنين المقاييس الجديدة والتي تم عرضها في هذا الفصل.

وبعد أن انتهي الباحث من عرض الطريقة والإجراءات والتي تضمن وصفاً للعينة التي أجريت عليها الدراسة من حيث طرق اختيارها، وتقسيم العينة، والإجراءات التي اتبعها الباحث عند تطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في التعامل الإحصائي مع فروض الدراسة، ينتقل الباحث إلى الفصل الخامس حيث يتعرض الباحث لتفصيل وتفسير نتائج الدراسة بشكل عام في ضوء ما تقدم من فصول الدراسة.

----

(١) أنظر ملحق(٦): الجلسات الإرشادية لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الراهنة حيث يشمل اختبار صحة فروض الدراسة من خلال استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب، ومناقشة نتائج المقاييس التي استخدمت في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعى، وقد استخدم الباحث الإحصاء اللابارامتري، حيث لا يتطلب استخدامه فروضاً معينة في توزيعات المتغيرات، فالاختبار صحة الفروض استخدم الباحث اختبار مان – وتنى الذي يصلح للمقارنة بين عينتين حينما تكون البيانات في صورة رتبية، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم الباحث اختبار ويلكوكسن والذي يستخدم حينما يتم المشاهدات في مجموعتين متناظرتين من البيانات كأن يُحسب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي وأيضاً في القياسين البعدي والتتبعى، وفي نهاية هذا الفصل يعرض الباحث نتائج تقييم البرنامج وكذلك تقديم بعض التوصيات و البحوث المقترحة.

{نتائج الفرض الأول و مناقشتها}

أولا: اختبار صحة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار "ويلكوكسن"Wilcoxon(١) للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني ويبين جدول (٥٥) نتائج هذا الإجراء.

جدول (٥٥)

نتائج اختبار "ويلكوكسن " لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن = ١٥)

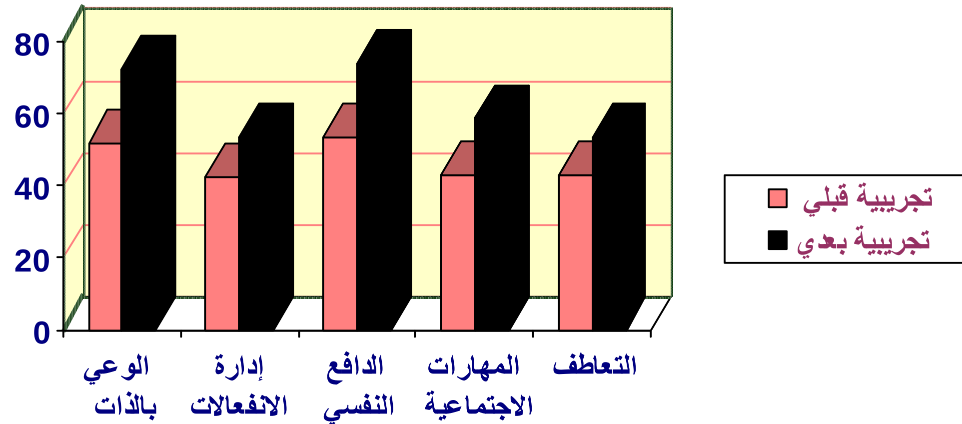
البعد	المتوسط		قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدى	T1	T2			
البعد الأول	٥٢,٠٧	٧٢,٦٧	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤٢	٠,٠١
البعد الثاني	٤٢,٤٧	٥٣,٤٧	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤١	٠,٠١
البعد الثالث	٥٣,٦٧	٧٤,١٣	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤٢	٠,٠١
البعد الرابع	٤٢,٨٧	٥٨,٨٧	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤١	٠,٠١
البعد الخامس	٤٣,٢٧	٥٣,٥٣	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٤٣,٢٧	٣١٢,٥٣	١٢٠	صفر	صفر	-٣,٤٠	٠,٠١

----

(١) تصبح القيمة التي يتم التوصل إليها عبر الاختبار دالة عندما تكون أقل من قيمة T الصغرى الجدولية.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح القياس البعدي، وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الأول كلياً.

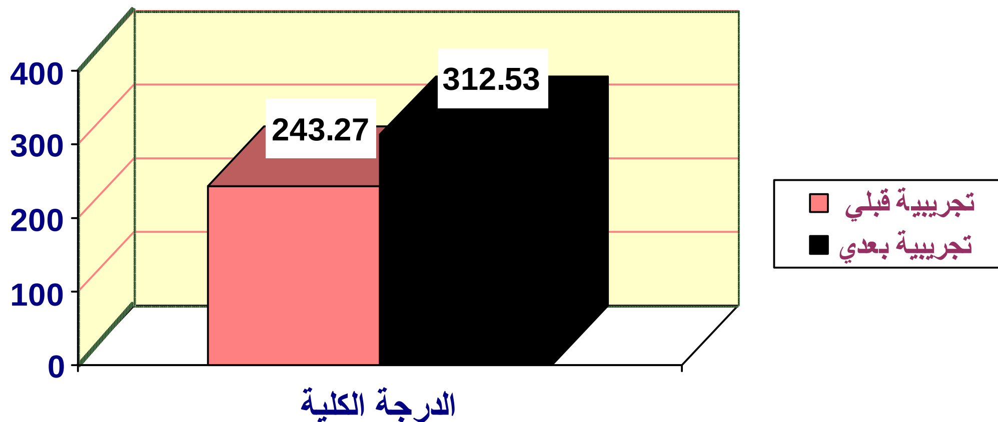
ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل(١٤) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية

يتضح من الشكل السابق، أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية.

ويوضح الشكل التالي أيضاً التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني.



شكل(١٥) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني

و يتضح من شكل (١٥) أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، و هذا يدل علي فعالية البرنامج الإرشادي وتحقق أهدافه المنشودة.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الأول

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الأول للدارسة حدوث تحسن ملحوظ في مستوي الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ذلك مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج، حيث تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، وما أشارت معظم الدراسات إلي الآثار الإيجابية للبرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية، ومنها: دراسة أماني صالح(٢٠٠٤)، ودراسة علا على (٢٠٠٥)، ودراسة فاطمة المستكاوي (٢٠٠٥)، ودراسة نهى الزيات (٢٠٠٦)، ودراسة سامية الشختور(٢٠٠٨)، ودراسة حلمي الفيل(٢٠١٠)، ودراسة فاطمة بركات(٢٠١٠).

{ نتائج الفرض الثاني و مناقشتها }

أولا : اختبار صحة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي- بعد تطبيق البرنامج- على مقياس الذكاء الوجداني، و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي ثم قام الباحث باستخدام اختبار "مان - وتنى " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على، ويبين الجدول(٥٦) نتائج هذا الإجراء.

جدول (٥٦)

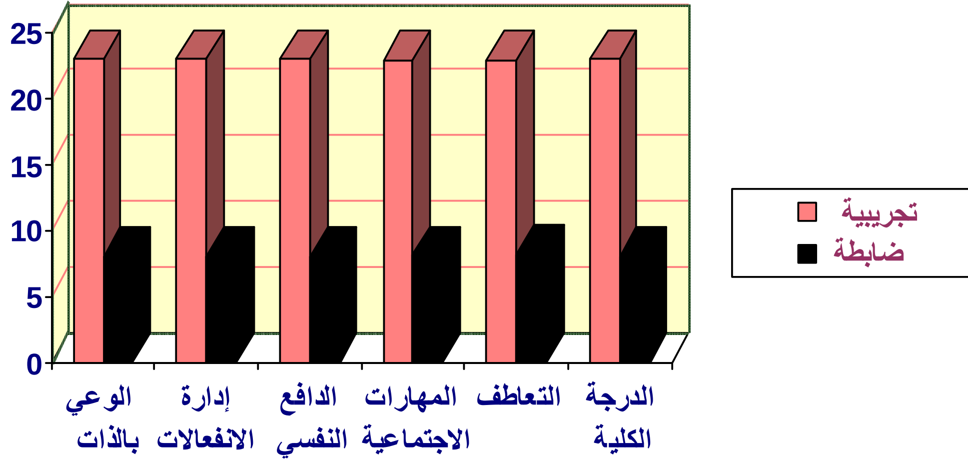
نتائج اختبار "مان-وتنى" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

البعد	المجموعة الضابطة (ن = ١٥)			المجموعة التجريبية (ن = ١٥)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٥٢,٠٠	١٢٠	٨	٧٢,٦٧	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الثاني	٤٢,٩٣	١٢٠	٨	٥٣,٤٧	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الثالث	٥٢,٤٠	١٢٠	٨	٧٤,١٣	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الرابع	٤٢,٩٣	١٢١	٨,٠٧	٥٨,٨٧	٣٤٤	٢٢,٩٣	١	٠,٠١
البعد الخامس	٤٣,٦٠	١٢٢	٨,١٣	٥٣,٥٣	٣٤٤	٢٢,٨٧	٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٣٤,٣٣	١٢٠	٨	٣١٢,٥٣	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الثاني كلياً.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل(١٦) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

يتضح من الشكل السابق، أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية و الدرجة الكلية له، وهذا يدل علي فعالية البرنامج الإرشادي وأثرة الإيجابي علي طلاب المجموعة التجريبية في اكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني لديهم.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثاني

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثاني للدارسة حدوث تحسن ملحوظ في مستوي الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج المستخدم ذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك يثبت ان النمو الذي حدث في مستوي الذكاء الوجداني، يرجع إلي فعالية البرنامج المستخدم، وما له من أثر في تحسين الجوانب الوجدانية، وزيادة القدرة علي ضبط الانفعالات والسيطرة عليها. حيث تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، ومن هذه الدراسات: دراسة جورى Gore(٢٠٠٠)، ودراسة سحر علام(٢٠٠١)، ودراسة إسماعيل بدر(٢٠٠٢)، ودراسة دارلا فينللي، وآن بيللنجر Finley,D., pellinger, A.(٢٠٠٣)، ودراسة سامية الشختور(٢٠٠٨)، ودراسة حلمي الفيل(٢٠١٠)، ودراسة فاطمة بركات(٢٠١٠).

{ نتائج الفرض الثالث و مناقشتها }

أولا: اختبار صحة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس الذكاء الوجداني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق: مقياس الذكاء الوجداني على المجموعة التجريبية بعد تعرضه للبرنامج الإرشادي ثم قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقدارها(٦٠) يوما من انتهاء البرنامج، و باستخدام اختبار" ويلكوكسن" للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات البعدية المتكررة على مقياس الذكاء الوجداني، ويبين الجدول (٥٧) نتائج هذا الإجراء.

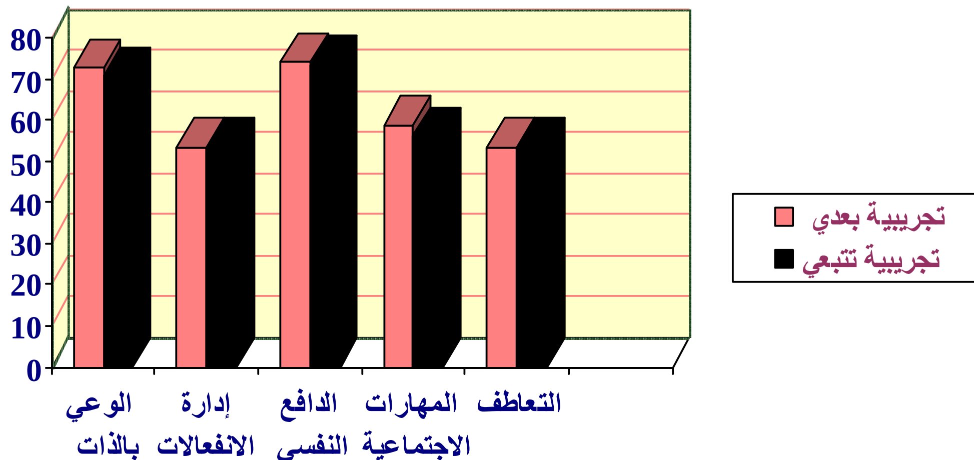
جدول (٥٧)

نتائج اختبار "ويلكوكسن " لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن = ١٥)

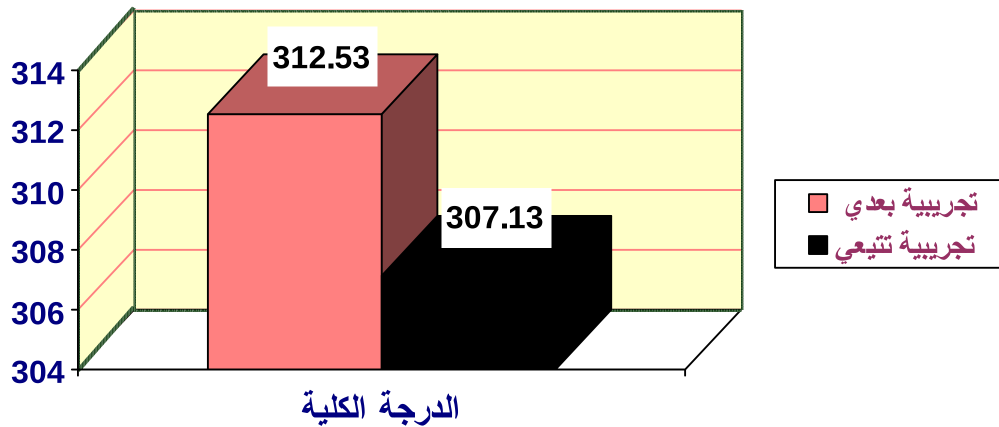
البعد	المتوسط		قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	بعدى	تتبعي	T1	T2			
البعد الأول	٧٢,٦٧	٧٠,٦٧	٦٩	٩	١٠	-٢,٣٩	٠,٠٥
البعد الثانى	٥٣,٤٧	٥٣,٤٧	٥٩	٤٦	٢	-٠,٤١	غير دالة
البعد الثالث	٧٤,١٣	٧٣,٥٣	٥٧	٣٤	٥	-٢,٣٩	غير دالة
البعد الرابع	٥٨,٨٧	٥٦,١٣	٩٧	٢٣	٢٥	-٣,٤٢	٠,٠٥
البعد الخامس	٥٣,٥٣	٥٣,٣٣	٦٠,٥	٥٩,٥	٣	-٠,٠٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٣١٢,٥٣	٣٠٧,١٣	١٠٢,٥	١٧,٥٠	٢١	-٢,٤٢	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين القياسين البعدي و التتبعى في الأبعاد: ٢، ٣، ٥، ووجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في البعدين ١، ٤، و الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الثالث كلياً، وذلك لأن الفروق جاءت لصالح القياس البعدي و هذا يدل علي تغير سلوك طلاب المجموعة التجريبية واكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني، و تطبيقها في مجال الحياة وخاصة في بُعد إدارة الانفعالات، والدافع النفسي، و التعاطف.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



ويوضح الشكل التالي أيضاً التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني.



شكل(١٨) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثالث

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثالث للدارسة استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج وهذا يشير إلي مدي فعالية البرنامج وقدرته علي تنمية مهارات الذكاء الوجداني حيث استمر تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية وشمل مواقف حياتهم المختلفة، وهذا يتفق مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، ومن هذه الدراسات: دراسة أماني صالح(٢٠٠٤)، ودراسة علا على (٢٠٠٥)، ودراسة فاطمة المستكاوي (٢٠٠٥)، ودراسة نهى الزيات (٢٠٠٦)، ودراسة جوري Gore(٢٠٠٠)، دراسة سحر علام(٢٠٠١)، دراسة إسماعيل بدر(٢٠٠٢)، دراسة دارلا فينللي، وآن بيللنجر Finley,D., pellinger, A.(٢٠٠٣)، دراسة سامية الشختور(٢٠٠٨)، دراسة حلمي الفيل(٢٠١٠)، دراسة فاطمة بركات(٢٠١٠).

{ نتائج الفرض الرابع و مناقشتها }

أولا : اختبار صحة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس القبلي.

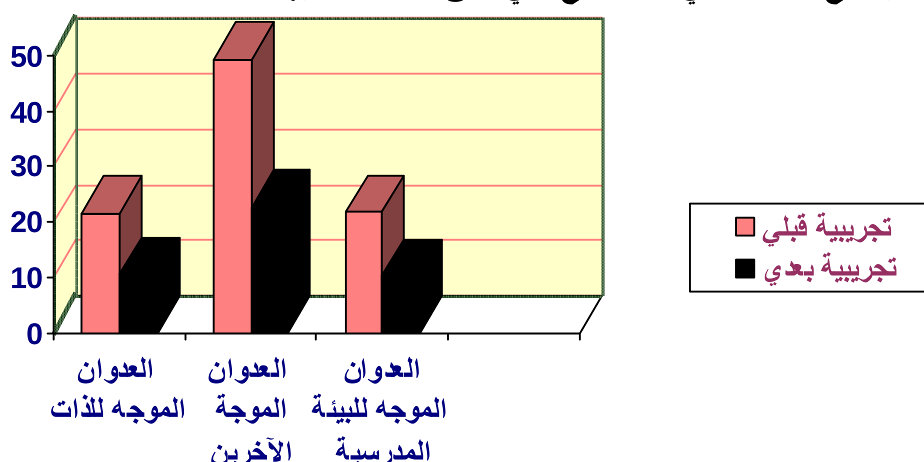
وللتحقق بين صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك العدواني على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني ويبين جدول (٥٨) نتائج هذا الإجراء.

جدول (٥٨) نتائج اختبار "ويلكوكسن " لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني (ن = ١٥)

البعد	المتوسط		قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدى	T1	T2			
البعد الأول	٢١,٦٧	١٠,٦٧	١٢٠	صفر	صفر	٣,٤٣-	٠,٠١
البعد الثاني	٤٩,٢٧	٢٢,٦٠	١٢٠	صفر	صفر	٣,٤٢-	٠,٠١
البعد الثالث	٢١,٧٣	١٠,٢٧	١٢٠	صفر	صفر	٣,٤٢-	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٧,٦٧	٤٣,٥٣	١٢٠	صفر	صفر	٣,٤٠-	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني (الدرجة الكلية و الأبعاد) لصالح القياس القبلي، وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الرابع كلياً.

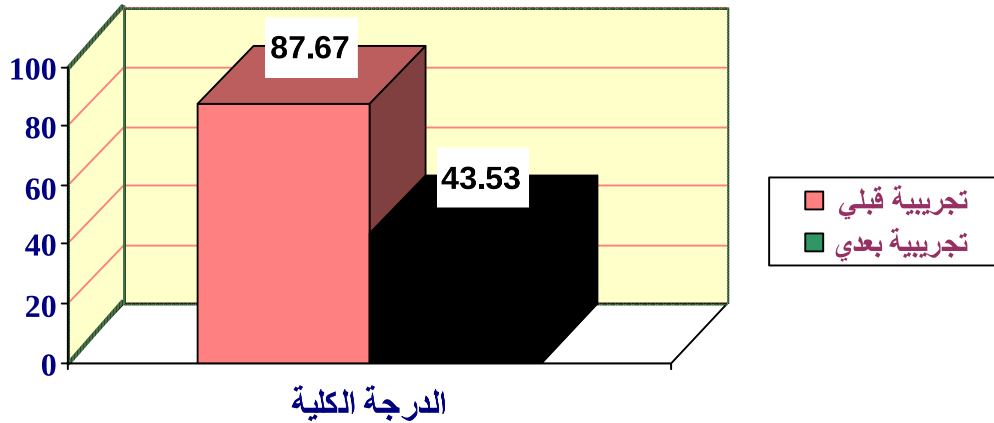
ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل(١٩) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني

يتضح من الشكل السابق، أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لأبعاد مقياس السلوك العدواني الفرعية، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس السلوك العدواني الفرعية.

ويوضح الشكل التالي أيضاً التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني.



شكل(٢٠) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني

و يتضح من شكل (٢٠) أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني، أي ان البرنامج ساعد في تقليل حدة السلوك العدواني.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الرابع

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الرابع للدارسة حدوث انخفاض واضح في مستوي السلوك العدواني بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ذلك مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج، حيث تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد وما ورد في الإطار النظري، فقد أشار "دانييل جولمان" علي أن تنمية المهارات الوجدانية تسفر عن شخصية متزنة قادرة علي تحمل المسئولية وتأكيد الذات، والمتفتحة والمتعاونة والقادرة علي فهم الآخرين والقادر علي حل المشكلات، والقادرة علي ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر مثل التعرف، والقادرة علي التواصل الفعال وتوقع النتائج المترتبة علي السلوك. كما تتفق هذه النتائج مع ما جاءت به نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال ومنها: دراسة منصور سيد(٢٠٠٠)، دراسة أحمد عبد الكريم (٢٠٠١)، دراسة أحمد السحيمي(٢٠٠٢)، دراسة كنتور و رايت Cantor David, Wright Mareena(٢٠٠٢)، دراسة ميكاشا ليندا ماريا Mccash Linda Marie(٢٠٠٣)، دراسة منال جاب الله(٢٠٠٤)، دراسة هيوبنر باميلا Huebner Pamela (٢٠٠٤)، دراسة محمد فراج (٢٠٠٥)، دراسة سعد آل رشود(٢٠٠٦)، دراسة محمد البحيري(٢٠٠٧)، دارسة طه عمر(٢٠٠٨).

{ نتائج الفرض الخامس و مناقشتها }

أولا: اختبار صحة الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي- بعد تطبيق البرنامج- على مقياس السلوك العدواني، و ذلك لصالح المجموعة الضابطة.

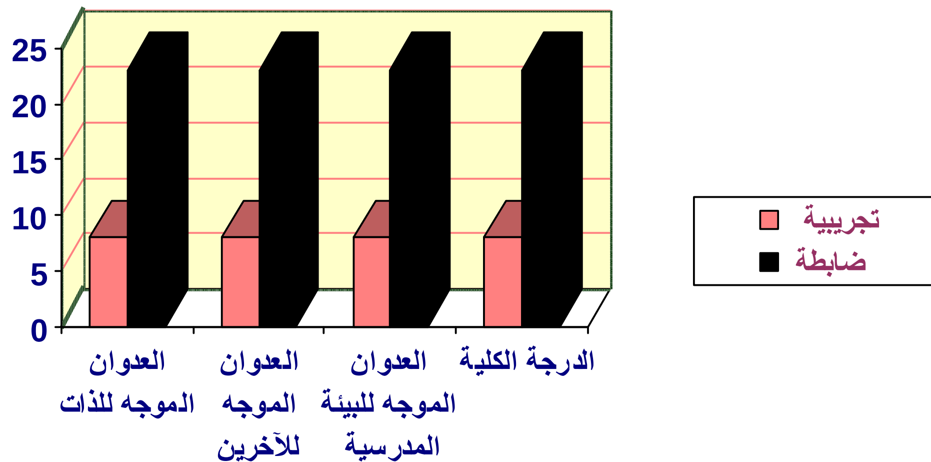
وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك العدواني على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي ثم قام الباحث باستخدام اختبار "مان - وتنى " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني، ويبين الجدول (٥٩) نتائج هذا الإجراء.

جدول (٥٩) نتائج اختبار "مان-وتنى" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك العدواني

البعد	المجموعة الضابطة (ن = ١٥)			المجموعة التجريبية (ن = ١٥)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٢٢,٢٧	٣٤٥	٢٣	١٠,٦٧	١٢٠	٨	صفر	٠,٠١
البعد الثاني	٥٠,٠٧	٣٤٥	٢٣	٢٢,٦٠	١٢٠	٨	صفر	٠,٠١
البعد الثالث	٢٢,٠٧	٣٤٥	٢٣	١٠,٢٧	١٢٠	٨	صفر	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٩,٦٠	٣٤٥	٢٣	٤٣,٥٣	١٢٠	٨	صفر	٠,٠١

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة الضابطة و التي احتفظت بمعدلات مرتفعة من الأداء على مقياس السلوك العدواني بينما أثر تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي في تخفيض معدلات الأداء على المقياس و هذا ما يؤكد صحة الفرض.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل(٢١) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك العدواني

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الخامس

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الخامس للدارسة حدوث انخفاض واضح في مستوي السلوك العدواني بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج المستخدم ذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك يثبت ان النمو الذي حدث في مستوي الذكاء الوجداني له أثر كبير علي الانخفاض الذي حدث في مستوي السلوك العدواني، و هذا يؤكد بأن اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعده على النجاح في الحياة وعلى أن يؤثر تأثيراً إيجابياً في المواقف المحيطة به، وامتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين، وإدارة الصراعات والنزاعات، ومهارات الإصغاء وإرسال رسائل ايجابية، ومهارات ضبط الذات والتحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والتكيف مع التغير، وتحمل المسئولية، ومهارات حل المشكلات. تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، ومن هذه الدراسات: دراسة فانيلي وآخرين .Faniley, et al(٢٠٠٠)، دراسة فري وآخرين Fery, et al.(٢٠٠٠)، دراسة موريرتي، وآخرين.Moriarity, et al(٢٠٠١)، دراسة تانج Tang (٢٠٠٢).

{ نتائج الفرض السادس و مناقشتها }

أولا : اختبار صحة الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس السلوك العدواني.

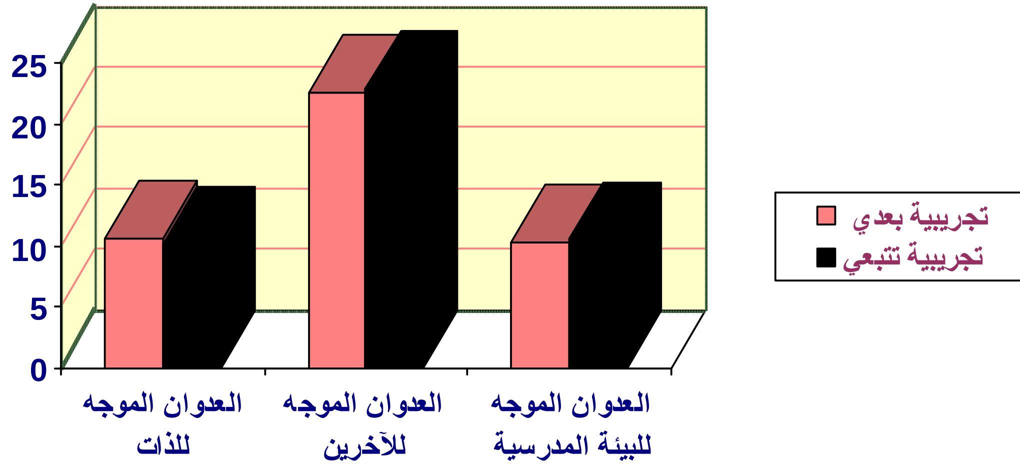
وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق: مقياس السلوك العدواني على المجموعة التجريبية بعد تعرضه للبرنامج الإرشادي ثم قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقدارها (٦٠) يوما من انتهاء البرنامج، و باستخدام اختبار" ويلكوكسن" للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، تم *حساب* دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات البعدية المتكررة على مقياس السلوك العدواني، ويبين الجدول (٦٠) نتائج هذا الإجراء.

جدول (٦٠)

نتائج اختبار "ويلكوكسن " لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني (ن = ١٥)

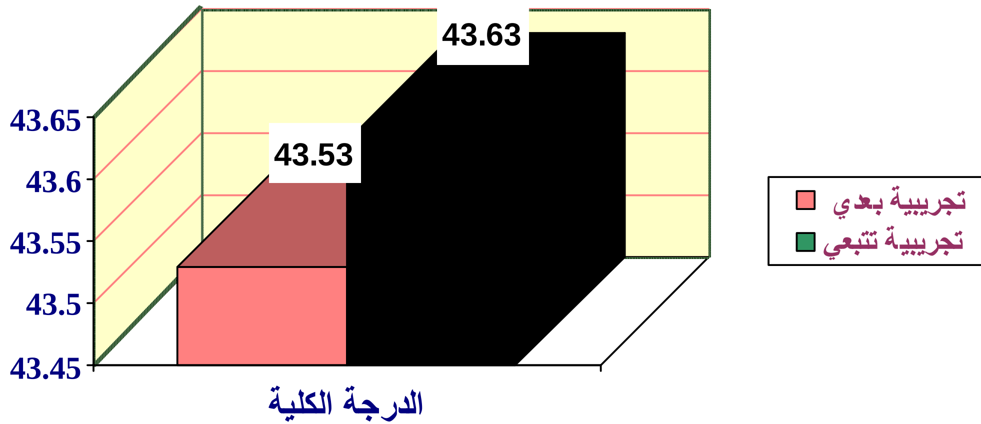
البعد	المتوسط		قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	بعدى	تتبعي	T1	T2			
البعد الأول	١٠,٦٧	١٠,١٣	١٠	٥	٣	٠,٧١-	غير دالة
البعد الثاني	٢٢,٦٠	٢٢,٨٧	٣١,٥	١٣,٥	٢	١,١٥	غير دالة
البعد الثالث	١٠,٢٧	١٠,٥٣	١٧,٥	٣,٥	٢	١,٦٣-	غير دالة
الدرجة الكلية	٤٣,٥٣	٤٣,٦٣	٢٣	٢٢	١٠	٠,٠٦-	غير دالة

ويظهر من الجدول السابق: عدم وجود فروق بين القياسين التتبعى و البعدي في الدرجة الكلية و الأبعاد مما يشير إلى احتفاظ البرنامج بتأثيره في تخفيف حدة السلوك العدواني حتى بعد انتهاء تعرض المجموعة التجريبية له. ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل(٢٢) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية لأبعاد مقياس السلوك العدواني الفرعية

ويوضح الشكل التالي أيضاً التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني



شكل (٢٣) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض السادس

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض السادس للدارسة استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج وهذا يشير إلي مدي فعالية البرنامج وقدرته علي تنمية مهارات الذكاء الوجداني حيث استمر تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية وشمل مواقف حياتهم المختلفة، وهذا يتفق مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، ومن هذه الدراسات:

دراسة أحمد عبد الكريم (٢٠٠١)، دراسة أحمد السحيمي(٢٠٠٢)، دراسة كنتور و رايت Cantor David, Wright Mareena(٢٠٠٢)، دراسة ميكاشا ليندا ماريا Mccash Linda Marie(٢٠٠٣)، دراسة منال جاب الله(٢٠٠٤)، دراسة هيوبنر باميلا Huebner Pamela (٢٠٠٤)، دراسة محمد فراج (٢٠٠٥)، دراسة سعد بن آل رشود(٢٠٠٦)، دراسة محمد البحيري(٢٠٠٧)، دارسة طه عمر(٢٠٠٨).

تقييم البرنامج من وجهة نظر الطلاب:

استخدم الباحث النتائج التي حصل عليها من استمارة تقييم البرنامج، والتي هدفت إلي التعرف علي مدي نجاح البرنامج بشكل عام، وما حققه من نمو في مهارات الذكاء الوجداني، وما له من تأثير ايجابي علي الحد من السلوك العدواني لدي طلاب المجموعة التجريبية، و زيادة الشعور بالثقة بالذات، و الدافعية لمزيد من النجاح في الوصول للأهداف التي يسعى إليها الطالب، وقد تم حصر بنود الاستمارة في الأبعاد التالية:مناسبة الوقت المخصص للجلسة، مدي اكتساب الطلاب للمعلومات جديدة، ملائمة الأنشطة المستخدمة لميول الطلاب، مدي استفادة الطلاب من جلسات البرنامج، توظيف مفاهيم البرنامج مع الذات والآخرين، مدي التغيرات التي شعر بها الطلاب في سلوكهم الغير ملائم، مدي التغيرات التي لاحظها المحيطون في سلوكيات الطلاب، مدي استفادة الطلاب من البرنامج في الحياة الواقعية. والجدول(٦١) التالي يوضح اتجاه الطلاب نحو البرنامج من خلال استجابتهم علي استمارة تقييم البرنامج.

جدول (٦١) النسبة المئوية لاستجابات الطلاب علي استمارة تقييم البرنامج

م	أبعاد تقييم البرنامج	النسبة
١	مناسبة الوقت المخصص للجلسة.	٩٢%
٢	مدي اكتساب الطلاب للمعلومات جديدة.	١٠٠%
٣	ملائمة الأنشطة المستخدمة لميول الطلاب.	٨٩%
٤	مدي استفادة الطلاب من جلسات البرنامج.	١٠٠%
٥	توظيف مفاهيم البرنامج مع الذات والآخرين	٩٣%
٦	مدي التغيرات التي شعر بها الطلاب في سلوكهم الغير ملائم.	٩٦%
٧	مدي التغيرات التي لاحظها المحيطون في سلوكيات الطلاب.	٨٧ %
٨	مدي استفادة الطلاب من البرنامج في الحياة الواقعية	٨٥%

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه الطلاب نحو البرنامج كان ايجابياً بنسبة مرتفعة تراوحت ما بين ٨٥% وحتى ١٠٠%، مما يدعم النتائج السابقة التي أسفرت عن مدى الاستفادة من برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، ومدي فعاليته وأثاره الإيجابية في الحد من السلوك العدواني لدي الطلاب.

أوجه الاستفادة كما عبر عنها الطلاب:

١- أعتقد أنني قادر على تجاوز الصعاب.
٢- أفضّل أن أعمل مع غيري من أن أعمل بمفردي.
٣- أستطيع مواجهة الضغوط التي تواجهني بدون عصبية.
٤- أوجه مشاعري في الوقت المناسب لاتخاذ قرار هام في حياتي.
٥-أصبحت قادرا علي معرفة حدود ما لدى من قدرات وإمكانيات.
٦- الرغبة في تحقيق المزيد من المجموع في الدبلوم.
٧- أصبحت أشعر بالتفاؤل والرضا تجاه معظم الأشياء التي أقوم بها.
٨- أثق في نفسي وأستطيع أن أتحدث أمام الآخرين.
٩- أصبحت قادرا علي الاحتفاظ بهدوئي في المواقف الصعبة.
١٠- أصبحت قادرا علي تحمل المسئوليات الموكلة إليّ.

أوجه القصور كما عبر عنها الطلاب:

١- صعوبة استيعاب بعض المفاهيم الجديدة في بداية البرنامج.
٢- كثرة الأسئلة والمقاطعة من قبل الطلاب.
٣- الشعور بالضيق والتوتر عندما يطلب مني ذكر خبرات أو أمثلة في بداية البرنامج.
٤- صعوبة ممارسة بعض الطلاب المهارات الوجدانية والاجتماعية في بداية الجلسات.

{أولاً: ملخص الدراسة}

المقدمة:

أدرك علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظراً لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير. فعند النظر إلى كتابات كل من جاردنر Gardner (1983)، ماير و سالوفي Mayer, Salovey (1990)، و جولمان Goleman (1995) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد ولا تُمكننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي حياته بصفة عامة ولقد ظهر الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني، وهي أنك قد تجد شخصاً نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته، وشخصاً آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته، وقد تجد أيضاً مجموعة أشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات و التناقضات ألا و هو الذكاء الوجداني.

حيث تكمن أهمية الذكاء الوجداني في تعدد مجالاته، و اختلافه عن الذكاء المعرفي من حيث إمكانية التنبؤ من خلاله بنجاح الفرد في كافة مجالات حياته. فقد ذكر " جولمان Goleman " بأن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة ٢٠ %فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة ٨٠ %، كما أكد "بار- أون Bar-On" بأن الذكاء الوجداني عامل مهم في تحديد قدرة الفرد علي النجاح في الحياة، كما أنه له دوراً في التنبؤ بالصحة النفسية، والنجاح الشخصي والمهني، والقدرة علي التعامل مع الاحباطات، والتحكم في الانفعالات، وعمليات اتخاذ القرار والعمليات المعرفية الأخرى الأساسية لإدارة وتدبير حياة الأفراد.

ومن ثم تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصاً ونحن في بداية الألفية الثالثة، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، فقد أصبح العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره. ولم يُعد العدوان مقصوراً على الأفراد، إنما اتسع ليشمل بعض الجماعات، فهو ظاهرة تنتشر في كثير من مجتمعات العالم بما في ذلك مجتمعاتنا العربية، والتي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار والقيم الإسلامية والشرقية وقيم المودة وحسن الجوار والسلم والسلام والرفق والسكينة.

وانتشار هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة هيأ المُناخ للترويج لها على المستوى المؤسسي، خاصة في المدارس الثانوية والتي أصبحت هذه الظاهرة لافتة للنظر، فإذا كان من الممكن أن نتصور حدوثها لدى معتادي الإجرام والجهلاء، فإن الذهول سرعان ما يعترينا عندما تحدث في دور التربية ومعاقل العلم، إذ نجد طلبة في مقتبل العمر، يحملون المطاوي، والآلات الحادة، ويعتدون على زملائهم ومدرسيهم بمختلف أنواع العنف والذي أصبح سمة الحوار بينهم في بعض مدارسنا، مما يؤدى إلى فقدان الأمن داخل هذه المدارس.

فالسلوك العدواني لدى طلبة المدارس أصبح حقيقة واقعيـة موجودة فـي معظم دول العالم، وهي تشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، وتأخذ من إدارات المدرسة الوقت الكثير وتترك آثـار سلبيـة على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة، لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره، لذلك جاءت هذه الدراسة كحاجة ملحة لظهور السلوك العدواني لدي المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، حيث يقوم الباحث بتصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدي المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، حيث يهتم الباحث بالناحية الوجدانية أو الانفعالية للطلاب وذلك من خلال تنمية الذكاء الوجداني، باعتباره إستراتيجية و مدخل جديد له القدرة و الفعالية على خفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

مشكلة الدراسة:

إن إحساس الباحث بمشكلة السلوك العدواني كان من خلال تعامله مع فئة كبيرة من طلاب المدارس الثانويةالفنية(ذكور وإناث) وكان السلوك العدواني بين هؤلاء الطلاب لافت للأنظار سواء أكان هذا العدوان مادياً أو لفظياً، مما جعل الباحث ينشغل دائماً بما يصدر من هؤلاء الطلاب، ويفكر لمعرفة سبب هذه السلوكيات العدوانية، فبدأ الباحث في الإطلاع للدراسات التي تناولت السلوك العدواني بشكل عام، ثم اتجه نحو الدراسات التي تناولت السلوك العدواني في المدرسة وخاصة في المرحلة الثانوية. حيث إن الباحث قام بإعداد رسالة الماجستير والتي تناولت ظاهرة العنف لدي طلاب التعليم الفني، والتي توصلت نتائجها إلي ازدياد مستوي العنف والسلوك العدواني لدي طلاب التعليم الفني بالمقارنة مع أقرانهم من طلاب التعليم العام سواء أكان العنف موجه نحو الذات أو الآخرين أو البيئية المادية المدرسية، كما أكدت الدراسة بأن العنف و السلوك العدواني خطر كبير يصيب العملية التعليمية في صميمها، ومن ثم يعرض مستقبل هذه العملية، ومستقبل الطلاب المنخرطين فيها، ومستقبل المجتمع المصري كله لأخطار مدمرة وخاصة أنه ينتشر بين طلاب المرحلة الثانوية وهم الفئة العمرية التي ينتظرها عبء النهوض بالمجتمع والاضطلاع بمسئوليات التنمية.

<u>وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:</u>

ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية ؟ ومدى تأثير ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لديهم؟

<u>و ينبثق من التساؤل الرئيسي تساؤلين فرعيين يمثلا المحاور الأساسية التي تقوم عليها الدراسة الحالية وهي:</u>

١- هل تختلف المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والسلوك العدواني) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي علي المجموعة التجريبية.

٢- هل يمتد تأثير (فعالية) البرنامج الإرشادي علي متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والسلوك العدواني) بعد تطبيق البرنامج بشهرين.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

١ - قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٢ - التعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة سلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٣ - تدريب المراهقين الذكور علي تنمية الذكاء الوجداني ومن ثم خفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

٤ - الكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في تنمية الذكاء الوجداني وخفض حدة هذا السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١ - لفت نظر التربويين إلى أن الذكاء المعرفي لم يُعد بمفرده مقياس بل إن هناك عوامل ضرورية أخرى تؤدي إلى تنمية شخصية الطلاب من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

٢ - كما أن تنمية الذكاء الوجداني يكون أكثر أهمية داخل المدارس حيث يكون الطلبة في هذه المرحلة قابلين لتعلم واكتساب المهارات الوجدانية، بدلاً من المناقشات الحادة والسلوك العدواني وإدمان المخدارت وغيرة من السلوكيات التي تهدد مدارسنا وخاصة في هذه الأيام.

٣ - كما تنبُع أهمية الدراسة من كونها تتناول فئة من طلاب المرحلة الثانوية وهى مرحلة تعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، حيث أنها تضم شباباً في مرحلة متميزة من مراحل نموهم وتعدهم ليكونوا مواطنين صالحين كما أن الكثير من مشكلات طلاب المرحلة الثانوية نابعة مما يجرى في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمـات.

٤ - ومما يزيد هذه الدراسة أهمية تناولها لمشكلة السلوك العدواني في المدارس، وهى أحد قضايا التعليم الملحة والتي يجب أن توضع كأولوية قصوى في برامج الإصلاح، فالتعليم لا يمكن حدوثه إلا في بيئة منظمة وآمنة، كي يكون هناك ضبطاً ونظاماً وتعلماً ذا مـغذى.

٥ - نتائج الدراسة الحالية تفيد في تصميم برامج التربية السيكولوجية والإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي وكذلك في التوجيه المدرسي بحيث تصمم البرامج لتناسب كل من الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والثقافي المتباين.

٦ - يمكن أن تشكل هذه الدراسة إطاراً عاماً يرشد القائمين والمتخصصين على رعاية المراهقين بما يكفل لديهم النمو الاجتماعي السليم وإلقاء المزيد من الضوء على أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به معلم هذه المرحلة مع التركيز على أهمية هذه البرامج لتحقيق النمو السوي للمراهقين بصفة عامة والذكور على وجه التحديد.

٧- التأكيد على أهمية تدريب الطلاب على معرفة حقيقة مشاعرهم وما لديهم من انفعالات وتقيمها من ناحية ومن ناحية أخرى تدريبهم على قراءة مشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور بمنظورهم مما يساعد على إقامة علاقات ودية معهم قائمة على التناغم الوجداني، و توظيف أساليب السلوك التي تساعد الطلاب على إنشاء علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين من خلال تدريب الطلاب على تدبر مشاعرهم والتعامل مع الغير.

مصطلحات الدراسة:

١ - البرنامج الإرشادي:

يُعرف الباحث البرنامج الإرشادي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه:عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة جماعياً، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، و مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم وتعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، و تنمية امكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرارات بشأن علاجها أو تخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

٢ - الذكاء الوجداني:

يُعرف الباحث الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. في ضوء ذلك يمكن تحديد الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية في الإبعاد التالية: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، الدافعية، والتعاطف، المهارات الاجتماعية.

٣ - السلوك العدواني:

و يُعرف الباحث السلوك العدواني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: أي سلوك يصدر عن طالب (أو مجموعة طلاب) بدنياً أو مادياً أو لفظياً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بصورة متعمدة، أملته مواقف الغضب أو الإحباط، أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي، للطالب ذاته أو الآخرين وكذلك الأثاث والمنشآت المدرسية. في ضوء ذلك يمكن تحديد السلوك العدواني في الدراسة الحالية في الإبعاد التالية:العدوان الموجه نحو الذات، العدوان الموجة نحو الآخرين، العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية (الأثاث والمنشآت المدرسية).

٤ - طالب المرحلة الثانوية:

طالب المرحلة الثانوية في النظام التعليمي يقع في المرحلة العمرية من١٥ – ١٨ سنة ويجب ألا يزيد سنه عند بداية دخوله المرحلة الثانوية عن ثمانية عشر عاماً، وهو مراهق ينتمي إلي مرحلة المراهقة الوسطي Middle Adolescence وتعد هذه المرحلة هي المرحلة التي يقصدها عموماً من يتكلم عن مرحلة المراهقة بصفة عامة.

ولكن المرحلة الثانوية في الدراسة الحالية تمثل طلاب التعليم الثانوي الفني، الذي يتراوح العمر الزمني لهم من ١٦ – ١٩ سنة.

فروض الدراسة:

في إطار ما كشفت عنه الدراسة النظرية والبحوث والدراسات السابقة، أمكن للباحث صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس القبلي .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة الضابطة .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

عينة الدراسة:

يتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي الفني{المراهقين الذكور} بمحافظة البحيرة من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين من الفئة العمرية (١٦: ١٩) سنة، وذلك بطريقة عمدية وتقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين كما يلي:

(أ) مجموعة تجريبية: تتكون من (١٥) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق عليهم البرنامج.

(ب) مجموعة ضابطة: تتكون من (١٥) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي.

أدوات الدراسة:

سوف يتم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١- مقياس السلوك العدواني [إعداد الباحث]

٢- مقياس الذكاء الوجداني [إعداد الباحث]

٣- مقياس المستوى الثقافي"للأسرة المصرية"

[إعداد:عبد الباسط خضر، وآمال عبد المنعم (٢٠٠٣)].

٤- استمارة تقييم الجلسات الإرشادية [إعداد الباحث].

٥- البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة [إعداد الباحث].

إجراءات الدراسة

١- تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين تجريبية و ضابطة ثم إجراء التجانس بين أفراد المجموعتين من حيث الذكاء الوجداني و السلوك العدواني و المستوي الثقافي.

٢- تطبيق اختبارات الدراسة بالمقاييس المستخدمة علي جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج، ثم رصد النتائج واستبعاد الحالات الطرفية.

٣- تطبيق البرنامج علي أفراد المجموع التجريبية لمدة شهرين ونصف(١٠ أسابيع [٣٠ جلسة: ٣ جلسة أسبوعياً]، مدة الجلسة من ساعة إلي ساعة وعشر دقائق، وذلك ابتداء من شهر نوفمبر ٢٠٠٨ وحتى منتصف شهر يناير ٢٠٠٩.

٤- إجراء القياس البعدي بتطبيق مقاييس الدراسة علي جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد النتائج.

٥- إجراء القياس التتبعي بتطبيق مقاييس الدراسة علي أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور ٨ أسابيع من الانتهاء من البرنامج.

٦- معالجة البيانات إحصائياً للتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة.

الأساليب الإحصائية :

وللتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

٢- اختبار مان – وتنى لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣- اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي وأيضاً في القياسين البعدي والتتبعى.

نتائج الدراسة: قد كشفت نتائج الدراسة عما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني في الأبعاد: ٢، ٣، ٥ ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في الذكاء الوجداني في البعدين ١، ٤ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس القبلي .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية و ضابطة) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة الضابطة .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المدارس الثانوية الفنية(مجموعة تجريبية) في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهرين من توقفه.

{ ثانياً: توصيات الدراسة }

في ضوء النتائج السابقة التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بما يلي:

١ - ضرورة توجيه برامج الذكاء الوجداني لدي الأخصائي النفسي بالمدارس، لأنه عنصر أساسي من خلاله تم تنمية مهارات الطلاب الوجدانية والاجتماعية والتي لها دور هام في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدي الطلاب.

٢ - ضرورة الاهتمام ببرامج الذكاء الوجداني، وذلك من خلال إدماجها بحيث تصبح جزءاً أساسياً من المناهج الدراسية في المراحل المختلفة، حتى تحقق أهداف التربية النفسية.

٣ - ضرورة الاهتمام بالخدمة الاجتماعية المدرسية بشكل مكثف في مدارس التعليم الفني وإخضاع مشكلة السلوك العدواني لدي طلاب التعليم الفني للتشخيص و العلاج والإرشاد النفسي.

٤ - تفعيل علاقة مناهج التعليم بالحياة و الواقع الحياتي المعاش، فكريًا و علميًا، محليًا وعالميًا، بحيث يرتبط محتواها بالمتغيرات المتلاحقة في مجال العلم و التكنولوجيا واستيعاب التعليم بمحتواه و طرائقه و أساليبه للمتغيرات المحلية والمجتمعية بطريقة تقنع الطلاب، وتزيد وعيهم بالقضايا المختلفة مثل قضية السلوك العدواني.

٥ - ضرورة اكتساب المعلم لمهارات الذكاء الوجداني لمعاونة طلابه على كيفية التعامل مع التجارب المحبطة لطموحاتهم و التشجيع المستمر لهؤلاء الطلاب و الذي قد يكسبهم المهارة التي تمكنهم من تخطي هذه التجارب و العقبات.

٦ - ضرورة توعية الآباء بأهمية الذكاء الوجداني في تنمية الثقة بالنفس والحد من السلوكيات العنيفة والعدوانية الموجه للآخرين من الأبناء، والذي يتطلب توفير مُناخ مناسب لنمو هذا الجانب من خلال تقديم نموذج وجداني جيد، وتقديم النصائح في جو من الود والحب.

٧ - أن تهتم وسائل الإعلام بتقديم برامج ذات طابع حواري يتحدث فيها متخصصون في التربية وعلم النفس والاجتماع والقانون ورجال الدين، بحيث تهدف البرامج إلي رفع وعي الأفراد بظاهرة العنف والسلوك العدواني لدي الطلاب بالمدارس، ومناقشة الأسباب الحقيقية التي تقف وراء هذه الظاهرة، وتشجيع الأفراد على طرح الحلول المناسبة لها.

٨ - التأكيد على دور الإرشاد التربوي و النفسي في المدارس الثانوية الصناعية و تدعيم الخدمات التي يقوم بها القائمين عليه و من أجل توفير الصحة النفسية السوية للطلاب.

{ ثالثاً: البحوث المقترحة }

١ - فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني لدي الأفراد في مراحل حياتهم المختلفة.

٢ - إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في إعداد القادة في مجالات مهنية مختلفة، وما لذلك من أثر في تحسين مستوي العمل والإنتاج.

٣ - إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحسين جوانب الصحة ورفع المعاناة عن المرضي والأخذ بيدهم نحو طريق الشفاء.

٤ - إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق الزواجي بما يتيحه من فرص التفاهم ومراعاة المشاعر وضبط الانفعالات بين الزوجين.

٥ - إجراء بحوث لدراسة العوامل التي تؤثر في الذكاء الوجداني ودوره في خفض الاضطرابات والانفعالات لدي بعض الأفراد.

٦ - دراسة تقويمية لمدي فعالية البرامج التي تقوم علي تزاوج الأداء المعرفي والأداء الوجداني في بعض المهام المتنوعة.

٧ - برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الوجداني يؤثر في اتجاهات الطلاب المراهقين نحو المشكلات المستقبلية.

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم.

بن منظور الأنصاري(١٩٩٢). لسان العرب (ط٢). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

إبراهيم زكى قشقوش (١٩٨٠). سيكولوجيا المراهق. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

إبراهيم الطخيس(١٩٨٤). دراسات في علم الاجتماع الجنائي. الرياض: دار العلوم للنشر والتوزيع.

إجلال إسماعيل حلمي(١٩٩٩). العنف الأسرى. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أحسن مبارك طالب(٢٠٠٥). مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني.رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمينة.

أحمد رفعت الشرقاوي(٢٠٠٥). بعض الاضطرابات النفسية وعلاقتها بكل من القدرات الإبداعية والذكاء الوجداني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة المنيا.

أحمد زايد، وآخرون(٢٠٠٢). العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري(مج١). القاهرة: أكاديمية البحث العلمي و التكنولوجيا والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

أحمد زكي بدوي(١٩٨٦). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.

أحمد شعبان عطية(١٩٩٤). الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٢٠، ١٨١- ٢٢٥.

أحمد عزت راجح(١٩٨٧). أصول علم النفس(ط١١). القاهرة: دار المعارف.

أحمد فتحي سرور(١٩٨٩). تطوير التعليم في مصر:سياسته و إستراتيجيته وخطة تنفيذه التعليم قبل الجامعي. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

أحمد فهمي السحيمى(٢٠٠٢). مدي فاعلية برنامج لتخفيض مستوي سلوك العنف لدي طلاب التعليم الثانوية الصناعي: دراسة التجريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

أحمد محمد عبد الكريم(٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

أحمد محمد الزغبي(١٩٩٤).الإرشاد النفسي، نظرياته واتجاهاته ومجالاته.صنعاء:دار الحكمة اليمنية .

أحمد محمد مطر(١٩٨٦). العلاقة بين العدوان وبعض المشاكل البيئية وعلاقتها بالنضج الاجتماعي من ٩-١٢ سنة:دراسة مقارنة.رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية(١٩٩٤). مظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية:دراسة ميدانية. الكويت: وزارة التربية والتعليم.

أرون بيك(١٩٩٩). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية.(ترجمة عادل مصطفى). القاهرة: دار الأفاق العربية.

أسعد السحمراني، وأحمد كنعان(٢٠٠٥). عقل الإنسان في الفلسفة والطب والقرآن.(ترجمة جلال مهدي حسين). دمشق: دار النقاش.

أسماء محمد عبد الحميد(٢٠٠٩). علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٣)، ٢٥- ٦١.

إسماعيل إبراهيم بدر(٢٠٠٢). برنامج إرشادي لتحسن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، ١٥(١٢)، ١- ٤٩.

إسماعيل إسماعيل الصاوي(٢٠٠٦). مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج بار- أون، وعلاقتها بالتحصيل و المستوي الدراسي لدي الطلاب المعاقين سمعياً من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥١)، ٧٩-١٧٠.

أكرم نشأت إبراهيم(١٩٩٨). علم النفس الجنائي. الأردن: عمان دار الثقافة.
الحميدي محمد الضيدان(٢٠٠٣). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينه الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كليه الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
السيد سلامة الخميسي(٢٠٠٢). دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
السيد عبد الرحمن الجندي(١٩٩٩). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١، ٢٥- ٦٢.
الشيماء قطب الشريف (٢٠٠٦). دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي لشبين الكوم جامعة المنوفية.
المجلس القومي للتعليم و البحث العلمي و التكنولوجيا(١٩٩٧). المشكلات السلوكية لطلاب التعليم الثانوي. الدورة الخامسة والعشرون.
المعجم الوجيز (١٩٩٧).مجمع اللغة العربية. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
المعجم الوسيط(٢٠٠٤). مجمع اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
إلهام عبد الرحمن خليل(٢٠٠٥). مدى قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الوجداني للتمييز بين فئات إكلينيكية مختلفة(دراسة استطلاعية). المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥(٤٦)، ٩٩ – ١٥٥.
آمال عبد السميع أباظة(١٩٩٤). السلوك العدواني لدى البنين والبنات من أطفال دور الرعاية الاجتماعية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٢٠، ٣٢١- ٣٣٩.
آمال كمال(٢٠٠٢). الاتجاه نحو العنف لدي الأطفال(مج١). القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢١٣-٢٤٨.
أماني خميس عثمان(٢٠٠٢). فعالية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة حلوان.
أماني عبد التواب صالح(٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.
أمسية السيد الجندي(٢٠٠٩).مصادر الشعوب بالسعادة وعلاقاتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٢)، ١١- ٦٩.
أمنية إبراهيم شلبي(٢٠١٠). أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٥-٢/١٧.
أميمة منير جادو(٢٠٠٥). العنف المدرسي: بين الأسرة والمدرسة و الأعلام. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٥). علم النفس المعرفي المعاصر(ط٣). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
إيريك جينسن(٢٠٠٧). التعلم المبنى على العقل. السعودية:مكتبة جرير.
إيمان السعيد الصيرفي(١٩٩٠). مظاهر العدوان لدى الأطفال الذكور وعلاقاتها بعمل الأم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
إيمان فؤاد كاشف، و ابتسام إسماعيل محمد (١٩٩٧). الضغوط الاقتصادية والعلاقات الأسرية وعلاقتهما بالوحدة النفسية لدي المراهق.مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٠، ٣٤٩ –٣٧١.
إيمان فوزي(٢٠٠١). في الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
إيناس إبراهيم الجعفراوي(٢٠٠٢). دراسة بيولوجية علي مرتكبي السلوك الإجرامي. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج١).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.

إيهاب عبد العزيز الببلاوى(١٩٩٥). المعامل بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوى الإعاقة السمعية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق.
بام روبنز، وجان سكوت(٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. (ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
بشري إسماعيل أحمد(٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من القادة والإداريين. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٩، ٢٠ – ٣٤.
جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم :تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.
جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٤).أنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني.القاهرة:دار الفكر العربي.
جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي(١٩٩٨). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
جابر محمد عيسى، وربيع عبده رشوان(٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٢(٤)، ٣٠-٤٥.
جار الله بن عمر الزمخشري(١٩٩٦). معجم أساس البلاغة. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
جمال شحاته(١٩٩٠). العدوانية في سلوك طلبة وطالبات المدارس الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع للخدمة الاجتماعية. القاهرة: جامعة حلوان، ٢٩٣-٣٢١.
جمعة يوسف (١٩٩٧). دراسة استكشافية لدور المرشدين الطلابيين في الوقاية من تعاطي المخدرات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، ٥٨، ٨٦-١٢٣.
جهاد محمود علاء الدين(١٩٩٩). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينه من المراهقات الأردنيات. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة القاهرة.
جيل ديلافون(١٩٩٥). العنف في أمريكا:ديمقراطية مدججة بالسلاح.(ترجمة نخلة فريفر).ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.
جين آن كريغ(٢٠٠٥). ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك. (ترجمة عبد الإله الملاح). الرياض: مكتبات العبيكان.
حاتم محمد حاتم(٢٠٠٥). الصحة النفسية للمراهقين. القاهرة:مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.
حامد عبد السلام زهران(١٩٩٣). علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.
حامد عبد السلام زهران(١٩٩٩). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
حسن مصطفى عبد المعطي(٢٠٠١). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة:الأسباب– التشخيص– العلاج.القاهرة: دار القاهرة.
حسين علي فايد(٢٠٠٣أ). علم النفس المرضي:السيكوباثولوجي. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية و مؤسسة طيبة للنشر.
حسين على فايد(٢٠٠٣ب). علم النفس العام:رؤية معاصرة. القاهرة:مؤسسة حورس الدولية، ومؤسسة طيبه للنشر.
حسين على فايد(٢٠٠٧). العدوان و الاكتئاب في العصر الحديث(نظرة تكاملية). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر.
حسين كامل بهاء الدين(١٩٩٩). وزير التربية والتعليم: في مجلس الشعب: الفصل التشريع السابعة. دور الانعقاد العادي الرابع، مضبطة الجلسة الستين.
حلمي محمد الفيل(٢٠١٠). فعالية بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٥-٢/١٧.

حمادة عبد السلام سعيد(١٩٨٨). عوامل انتشار العنف والمدارس. رسائل ماجستير، معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة.

خالد بن سعود البشر(٢٠٠٥). أفلام العنف والإباحة وعلاقتها بالجريمة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
خالد بن محمد المسعودي(٢٠٠٥). مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد وعلاقته بالسلوك العدواني. رسالة ماجستير غير منشورة، كليه الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
خالد عبد الرازق النجار(٢٠٠٧). الذكاء الوجداني لدى الأطفال:قياسه وتمايز أبعاده. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٧(٢)، ٤٢٣ – ٤٧٩.
خيرة خالدي(٢٠٠٧).العنف المدرسي و محدداته كما يدركه المدرسون و التلاميذ: دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الجزائر.
خيرى المغازي عجاج(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني:الأسس النظرية والتطبيقات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
دانييل جولمان(٢٠٠٠). الذكاء العاطف. (ترجمة ليلى الجبالي). سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد ٢٦٢.
رأفت السيد أحمد(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاضطرابات العقلية بالمقارنة بالأسوياء، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥(٤٨)، ١٩٤ – ٢٤١.
رشاد علي موسى(٢٠٠١). أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي.القاهرة:مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
ريهام محمد محي الدين(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
زكريا أحمد الشربيني(٢٠٠١). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
زين العابدين درويش(١٩٩٤).علم النفس الاجتماعي:أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
زينب شعبان رزق(٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي: المفهوم – القياس. دراسة استطلاعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
سالي حسن محمد(٢٠٠٦). التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوحداني. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية.
سامي عبد القوى(١٩٩٥). علم النفس الفسيولوجي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
سامية خليل الشختور(٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي و إستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
سحر فاروق علام(٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.
سعد بن محمد أل رشور(٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
سعد مرزوق(١٩٧٩). موسوعة علم النفس. مجله العلوم الاجتماعية،١٣(٢)، ٥٥- ٧٦.
سعيد إسماعيل القاضي(٢٠٠١). خروج الطلاب على النظام المدرسي.دراسة ميدانية بمحافظة أسوان، مجلة كلية تربية أسوان، جامعة جنوب الوادي ، ١٥، ٢٤٣-٢٨١ .
سعيد العزة(٢٠٠٠). الإرشاد الأسري. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
سعيد طه محمود، وسعيد محمود مرسى(٢٠٠١). الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة التطرف والعنف في المجتمع المصري:دراسة تحليلية نقدية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٣٨، ١-٥٠.
سليمان الخضري الشيخ(١٩٨٦). ظواهر غير تربوية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٧٨، ٧٤-٨١.

سليمان محمد محمود، وعبد الفتاح رجب مطر(٢٠٠٤).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر، ١١١، ٨٩-١٢٣.

سميحة نصر عبد الغني(٢٠٠٣). العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري. المجلة الجنائية القومية، ٤٦(٢)، ٨٥-١١٥.

سها قطب عثمان(٢٠٠٣). ظاهرة العنف في المجتمع المصري أسبابها وممارسات الخدمة الاجتماعية للحد منها:دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الإسكندرية.

سهير إبراهيم ميهوب(٢٠٠٧). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطراب السلوكي لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٧)، ١٧٩ – ٢٣١.

سوسن فايد(٢٠٠٢). السمات النفسية لمرتكبي جرائم السلوك العنيف في المجتمع المصري: دراسة علي عينة من المودعين بالسجون في مرحلة الشباب.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج١).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.

سيد الهوارى(٢٠٠٤). الفرق بين أن تكون مديراً وأن تكون قائداً :ودور الذكاء الوجداني. الإسكندرية: المكتبات الكبرى.

سيد عبد العال(١٩٨٨). نظريه علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني. القاهرة:مكتبه سعيد رأفت.

صفاء أحمد عجاجة(٢٠٠٧). النموذج السببي بين العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

صلاح الدين عبود(١٩٩١). مدى فاعليه برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة كليه التربية جامعة أسيوط.

طريف شوقي فرج(١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي:أسسه وتطبيقاته. القاهرة: مركز النشر لجامعة القاهرة.

طريف شوقي فرج(٢٠٠٢).العنف في الأسرة المصرية:دراسة نفسية استكشافية–الخلاصات والدلالات والأطروحات المستقبلية.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج١).القاهرة:المركز القومي للبحوث الاجتماعيةوالجنائية، ٢٠- ٢٤/٤.

طلعت إبراهيم لطفي(٢٠٠١).الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة. مركز الإمارات للدراسات و البحوث الاستراتيجية، ٤٧، ١- ٣٠.

طه محمد عمر(٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض العدوانية لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

عادل سعد خضر(٢٠١٠). البناء العاملي الوجداني في علاقته بكل من الذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام كما يدركه المعلم لدى طلاب الصف الأول. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٥- ٢/١٧.

عادل عز الدين الأشول(١٩٩٩).علم النفس النمو من الجنين إلي الشيخوخة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عامر شايع البشرى(٢٠٠٤). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقا على منطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية الأمنية.

عايدة قاسم رفاعي(١٩٩٧). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

عبد الباسط متولي خضر، وآمال محمود عبد المنعم(٢٠٠٣). مقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عبد الجابر ناصر السامرائى(٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس اليوبيل. مؤتمر التربية الخاصة العربي، الأردن، ١٧٧ – ٢٠٢.

عبد الحليم محمد السيد(١٩٩١). تعاطي طلبة المدارس الثانوية العامة في مدنية القاهرة الكبرى للمواد المؤثرة على الأعصاب.القاهرة:المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
عبد الحليم محمد السيد، وأخرون(١٩٩٠). علم النفس العام(ط٣). القاهرة: مكتبة غريب.
عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات نفسية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٠(٣)، ٢٢٩ – ٣٢١.
عبد الحي على محمود، ومصطفى حسيب محمد(٢٠٠٤). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤(٤٣)، ٥٥-٩٧.
عبد الرحمن سيد سليمان(١٩٩٩). بحوث دراسات في العلاج النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
عبد الرحمن عدس(١٩٨٥). أثر نتائج السلوك العدواني في التليفزيوني على سلوك الأطفال العدوانيين، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، المجد الثاني.
عبد الرحمن محمد العيسوي(٢٠٠٠). سيكولوجية العنف و العدوان. دمشق: دار الأنوار.
عبد السلام عبد الغفار(١٩٨٣). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: مكتبه النهضة المصرية.
عبد العال حامد عجوة(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر، والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ١٣(١)، ٢١٢-٢٤٢.
عبد العزيز النغيمشي(١٩٩٠). المراهقون. الرياض: مطابع دار طيبة.
عبد الغنى الديدى(١٩٩٧). قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال. بيروت: دار الفكر اللبناني.
عبد اللطيف محمد خليفة، وأحمد يوسف الهولى(٢٠٠٣). مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينه من طلاب جامعة الكويت. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢(٣)، ٤٩-٩٤.
عبد الله بن على الشهري(٢٠٠١). مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالسعودية.
عبد الله عبد الغني غانم(٢٠٠٤). جرائم العنف وسبل المواجهة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
عبد المنعم الحفني(١٩٩٥). الموسوعة النفسية:علم النفس في حياتنا اليومية. القاهرة: مكتبة مدبولي.
عبد الهادي مصباح(٢٠٠٦). العبقرية والذكاء والإبداع. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
عثمان حمود الخضر(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني:هل هو مفهوم جديد؟.مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٢(١)، ٥ -٤١.
عثمان حمود الخضر(٢٠٠٦). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه وارتباطاته. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٦(٢)، ٢٥٩ –٢٨٩.
عدلي السمري(٢٠٠٠). سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من الشباب ومستقبل طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. جامعة القاهرة، الندوة السنوية السابعة.
عدنان أحمد الفسفوس(٢٠٠٦).الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس فلسطين.الإنترنت،www. amanJordon org. pp. 1-5.
عز الدين جميل عطية(١٩٩٦). تفسير الناس للسلوك المواقف:من منظور علم النفس المعاصر. القاهرة: عالم الكتب.
عزه حسين ذكي(١٩٨٩).برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
عزه عبد الغنى حجازي(١٩٨٦).العنف الجماعي.المجلة المصرية الدراسات النفسية، ٥(٢)، ٥٩- ٨١.

عصام توفيق قمر(٢٠٠٢). دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية. مجلة مستقبل التربية العربيـة،(٨) ٢٥، ٢٥١-٢٩٤.

عصام محمد زيدان، وكمال أحمد الإمام(٢٠٠٢). الذكاء الانفعالي وعلاقة بأساليب التعليم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب بكلية التربية النوعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ١٧(٣)، ٣-٤١.

عطية عطية أحمد(١٩٩٥). مظاهر السلوك العدواني لدى عينة من المتأخرين دراسياً وأثر الإرشاد النفسي في تعديله. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عفاف إبراهيم عبد القوي(٢٠٠٢).بطالة الشباب والعنف:دراسة استطلاعية لأنماط العنف لدي الشباب المتعطل عن العمل.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج٢).القاهرة:المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية،٢٠- ٢٤/٤.

علا عبد الرحمن على(٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني و تأثيره على التفكير الابتكارى للأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث و الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

علاء الدين كفافي(١٩٩٨). علم النفس الارتقائي:سيكولوجيا الطفولة والمراهقة. القاهرة: مؤسسة الأصالة.

علاء الدين كفافي(١٩٩٩). الإرشاد الأسرى للطفل المعوق. القاهرة: دار الفكر العربي.

على بن عوض الطلحى(٢٠٠٦). تأثير الوصم على تعاون مرضى القلق والاكتئاب في تطبيق الخطة العلاجية. رسالة ماجستير غير منشورة، كليه الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

على عبد الرحمن الشهري(٢٠٠٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

علية حامد إبراهيم، وآخرون(٢٠٠٥). دليل التعلم النشط: الموسوعة التعليمة للتعلم النشط. القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

عماد على عبد الرازق(٢٠٠٧). المعاناة الاقتصادية ورفض الأقران والسلوك العدواني لدى الأبناء. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨-٩ / ١٢.

عمرو رفعت على(١٩٩٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

عمرو رفعت (٢٠٠١). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدي عينة من طلاب المدارس الثانوية. بحوث المؤتمر السنوي الثامن، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

عواض بن محمد الحربي(٢٠٠٣). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم. رسالة ماجستير غير منشورة، كليه الدراسات العليا جامعة نايف العربية العلوم الأمنية.

فؤاد البهي السيد(١٩٩٨). الأسس النفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.

فؤاد أبو حطب(١٩٩١). الذكاء الشخصي:النموذج وبرنامج البحث، مجلة بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب(١٩٩٦). القدرات العقلية(ط ٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب، وآخرون(١٩٩٥).علم النفس الاجتماعي لطلاب المرحلة الأولى الثانويـة العامـة:نظام حديث.القاهرة: قطاع الكتب وزارة التربية و التعليم.

فؤاد أبو حطب، وآمال أحمد صادق(١٩٩٦).علم النفس التربوي.(ط ٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فؤاد محمد الدواش(٢٠٠٤). الذكاء الوجداني عند المراهقين و علاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة.

فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق(١٩٩٨). الذكاء الانفعالي:مفهومة وقياسه، مجلة علم النفس، ١٥(٥٢)، ٣٢ – ٥٠.

فاروق صادق، وهدى برادة(١٩٨٧). علم النفس النمو. القاهرة: مطبعة الهلال.

فاطمة سعيد بركات(٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي ديني لتنمية الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار –أون لدي مجموعة من الفتيات المراهقات. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي الثامن عشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٥-٢/١٧.

فاطمة محمد المستكاوي(٢٠٠٥).فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوى الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

فتحي عبد الواحد أمين(١٩٩٩). دور مقترح لممارسة اتجاه سيكولوجية الذات من علاج مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، ١٠، ٣٨١ - ٤١٧.

فتون محمد خرنوب(٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوى الذكاء الوجداني المرتفع وذوى الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

فرج عبد القادر طه، وآخرون(١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي:مزودة بسير حياة و إسهامات عشرات من كبار العلماء العرب والأجانب القدامى والمعاصرين. الكويت: دار سعاد الصباح.

فوزي أحمد بن دريدي(٢٠٠٧). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

فوقية عبد الفتاح(٢٠٠٧). الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقتها بكفاءة أداءها والذكاء الاجتماعي للطفل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤(٢٢)، ٢٥٥ – ٢٩٨.

فوقية محمد راضي(٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكارى. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٤٥، ١١٢-١٤٥.

فيدفارما(٢٠٠٠). العنف عند الأطفال و المراهقين.(ترجمة محسوب عبد الصادق علي). القليوبية: مكتبة شباب ٢٠٠٠ ببنها.

فيصل محمد الدنيش(٢٠٠٣). في إطار التوجيه والإرشاد الطلابي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

فينانت كاوشي (١٩٩٥). المجتمعات الحديثة والعنف الفطري.المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، اليونسكو، ١٣٢ ، ٤١-٤٨ .

كريستين آلدر(١٩٩٥). العنف و النوع والتغير. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، اليونسكو، ١٣٢، ٩٩-١٠٨.

كمال إبراهيم مرسى(١٩٨٤). سيكولوجيا العدوان. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت،(١٢)٢، ٥٤-٦٥.

كمال إبراهيم مرسي(١٩٩٢). المدخل إلي علم الصحة النفسية. الكويت: دار القلم للنشر التوزيع.

كمال دسوقي(١٩٩٠). ذخيرة علم النفس. القاهرة: الدار الدولية للنشر التوزيع.

كمال عبد العزيز عبد الرحمن(١٩٩٤).أثر البرامج التليفزيونية على النشئ والشباب. الدوحة: وزارة الإعلام.

كوثر إبراهيم رزق(٢٠٠٢). العنف بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية:دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنة.مجلة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة، ٣٩، ١٧٧-٢١٠.

لورانس إ. شابيرو(٢٠٠١). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء الوجداني. الرياض، مكتبة جرير.

ليلى عبد الجواد، و محمد سعد محمد(٢٠٠٢). تصورات الشباب لواقع ومستقبل العنف في المجتمع المصري.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج٢).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.

ماجدة خميس إبراهيم(٢٠٠٩). دراسة نفسية مقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الصحة النفسية في الذكاء الانفعالي من طلاب جامعة سوهاج. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٩(٢)، ٣٥٩-٤١٥.

مأمون مبيض(٢٠٠٣). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. القاهرة: المكتب الإسلامي.

مجدي فرغلى محمد(٢٠٠٧).الذكاء الوجداني والذكاء العام.مجلة دراسة نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٧(٢)، ٤٨١ – ٥١١.

مجدي سعيد سعد (١٩٩٣). أحلام اليقظة الشائعة لدى المراهقين والمراهقات:دراسة امبريقية إكلينيكية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

محسوب عبد القادر الضوى(٢٠١٠). الرضا الوظيفي وضغوط العمل وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢(١)، ٧٢ – ١٣٥.

محمد إبراهيم جودة(٢٠٠١). دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقته بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، ١٠(٤٠)، ١٧٨ – ٢٠٩.

محمد إبراهيم غنيم(٢٠٠١). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقرير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية: دراسة عملية. مجلة كلية التربية ببنها، ٢(٤٧)، ٤٣ - ٧٧.

محمد إبراهيم مجاهد(٢٠٠١).مواجهة العنف المدرسي.مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،٢٥٣،٧٤-٢٦٩ .

محمد أحمد خطاب(٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

محمد أحمد سعفان(٢٠٠١). الإرشاد النفسي للأطفال. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد أحمد سعفان(٢٠٠٥). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد أنور فراج(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدي طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٤(١)، ٩٣ – ١٥١.

محمد بن على فقيهي(٢٠٠٦). المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية. كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

محمد توفيق سلام(٢٠٠٠). العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

محمد جعفر الليل(١٩٩٨). المساعدة الإرشادية النفسية. جدة: الدار السعودية.

محمد حبشي حسين(٢٠٠٤). نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بآراء معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٤(٤٣)، ٩٩-١٧٠.

محمد حسن غانم(٢٠٠٧). الصورة المدركة للطالب العدواني في المجال المدركة لدى عينه من طلاب المدارس الثانوية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٧(١)، ١٧٧-٢٤٦.

محمد حسين أبو العلا(١٩٩٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة:مكتبة عين شمس.

محمد خضر عبد المختار(١٩٩٩). الاغتراب و التطرف نحو العنف:دراسة نفسية اجتماعية. القاهرة: دار غريب.

محمد درويش محمد(١٩٩٥). مدى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة. المجلة المصرية للتقويم التربوي، ٣(١)، ٥٤ – ٧٧.

محمد رزق البحيري(٢٠٠٧). تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصري، ١٧(٣)، ٥٨٥ – ٦٤١.

محمد سيد فهمي(١٩٩٨). اتجاهات الشباب الجامعي نحو ظاهرة العنف ضد المرأة والدور المقترح للخدمة الاجتماعية في مواجهتها. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٥، ١٦٣-١٩٦.

محمد عاطف غيث(١٩٩٥). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

محمد عبد الحميد(١٩٩٧). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير. القاهرة: عالم الكتب.

محمد عوده الريماوى(٢٠٠٣): علم نفس النمو:الطفولة والمراهقة. الأردن:دار المسيرة.

محمد السيد عبد الرحمن(٢٠٠٤). علم النفس الاجتماعي المعاصر:مدخل معرفي. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد الظريف سعد، وعبد الرحمن سيد سليمان(١٩٩٤). توجه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته بدافعية الانجاز لديهم:دراسة تحليلية مقارنة.مجلة كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، ٣٨، ٣٦-٥٩.

محمد ماهر عمر(١٩٨٤). المرشد النفسي المدرسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد محروس الشناوي(١٩٩٦). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.

محمد محمد حسين، وجاب الله أبو المكارم(٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. مجلة دراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٤(٣)، ٢٨١ – ٣٨٥.

محمد محمد عباس(٢٠٠٣). الذكاء الشخصي في ضوء بعض المحكات الشخصية والاجتماعية: ودراسة استطلاعية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢(١٣)، ٢٥٨ – ٣٢٣.

محمود سعيد الخولي(٢٠٠٦). المُناخ المدرسي وعلاقته بمستوي ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

محمود سعيد الخولي(٢٠٠٧). العنف في مواقف الحياة اليومية: نطاقات وتفاعلات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمود سعيد الخولي(٢٠٠٨). العنف المدرسي:الأساليب وسبل المواجهة. القاهرة:مكتبه الانجلو المصرية.

محمود عطا حسين(٢٠٠٧). العنف الطلابي الجامعي وارتباطه بالقيم والذكاء الانفعالي وآليات الدماغ:دراسة تحليلية لحالات العنف في مجلس التأديب. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨-١٢/٩.

محمود مندوه سالم(٢٠٠٣). ديناميات سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

محي الدين أحمد حسين(١٩٨٧). التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار. لقاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

مريم حسن اليماني، وأحمد محمد عبد الخالق(٢٠٠٤).التمييز بين مرضى القلق ومرضى الاكتئاب بوساطة الأعراض الجسمية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٤(١)، ٦٣- ٨٩.

مسعد سيد عويس(٢٠٠٢). حلقة نقاش حول ظاهرة العنف، المؤتمر السنوي الرابع(مج٣).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.

مصطفى سويف(١٩٨٤). الجريمة والتكامل الاجتماعي. مجلة علم النفس، ٣، ١٧-٩٣.

مصطفي حفيصة سليمان، ورضا أحمد الأدغم(٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترحة في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٨(٤)، ٧٣٥ – ٧٩٥.

مصطفي محمود عبد السلام(٢٠٠٢). الفقر والعنف في المجتمع المصري:رؤية شاملة. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج٢).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.

معتز سيد عبد الله، وصالح عبد الله أبو عباه(١٩٩٥). أبعاد السلوك العدواني: دراسة عامليه مقارنة. مجلة دراسات نفسية، القاهرة،(٥) ٣: ٥٢٦- ٥٥٧.

ممدوحة سلامة(١٩٩٠). الإرشاد النفسي:منظور نمائي. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

منال عبد الخالق جاب الله(٢٠٠٤). فاعلية برنامج الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين ذوى الميول الاندفاعية العدوانية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٤٨، ٢٢٣ – ٢٨٨.

منصور سيد(٢٠٠٠). مدي فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض السلوك العدواني لدي الأطفال دور الرعاية الاجتماعية: منطقة أسوان. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٤٤، ٦٥-٨٩.

منصور عبد الحميد، وصالح أبو عباه(١٩٩٦). الشخصية الإسلامية والمهدي الإسلامي. القاهرة، دار غريب.

منصور مغاوري حسن(٢٠٠٢). البطالة والسرقة من منظور اقتصادي.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج٢).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.
منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٢). التقرير العالمي حول العنف و الصحة. القاهرة: المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.
منى حسن بدوى(٢٠٠٥).أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبات الصف الأول بالتعليم الثانوي العام، المؤتمر الثالث، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٥١-٣٠٥.
منى سعيد أبو ناشئ(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٣٥)،١٤٥ – ١٨٨.
ناجي عبد العظيم مرشد(٢٠٠٦). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة:دليل للآباء والأمهات. القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.
نادية إميل بنا، وأحمد حسين الشافعي(٢٠٠٦). الذكاء تباينه ومغزاه. القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.
ناصر أحمد الشيخ، وصفوت فرج(٢٠٠٤). الفروق بين المتعرضات للعنف وغير المتعرضات له في عدد من المتغيرات الشخصية والإكلينيكية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٤(٣)، ٣٧١ – ٤٢٢.
نايف معروف(١٩٩٥). الإنسان والعقل. بيروت: دار سبيل الرشاد.
نبيلة عباس الشوربجى(٢٠٠٤). السلوك العدواني لدى أطفال الشوارع من سن ٨ إلى أقل من ١٦ سنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤(٤٢)، ٣٢١- ٣٧٢.
نبيلة عبد الفتاح محمد(٢٠٠٢). فاعليه برنامج في الإرشاد العقلاني الانفعال لتحسين مستوى الصحة النفسية لدى عينه من المراهقات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
نجوى الفوال(٢٠٠٢). ندوة المرأة المصرية والتحديات المجتمعية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
نجوى شعبان محمد(١٩٨٧). دراسة عامليه للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
نعيمة جمال الرفاعي، ومعاذ أحمد فايد(٢٠١٠). علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينه من المعلمين بدور الرعاية الاجتماعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢(٤)، ٣٠٣ – ٣٥٥.
نهي محمود الزيات(٢٠٠٦) تنمية الذكاء الوجداني باستخدام أنشطة اللعب وأثرة على خفض الاضطرابات السلوكية لدي أطفال الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.
هبه محمود أبو النيل(٢٠٠٨). الذكاء الوجداني والسلوك الصحي لدى مريضات ضغط الدم المرتفع، مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٨(١)، ٤٩ – ١٠٩.
هدى محمد قناوي(١٩٩٢). الطفل تنشئته وحاجاته. القاهرة: دار الشروق.
هشام عبد الرحمن الخولي(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني كداله للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدى عينه من طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية ببنها، ١٢(٥٣)، ١١٩ – ١٥٨.
هالة غالب (٢٠٠٢). اتجاهات تطور جرائم السرقة بالإكراه في المجتمع المصري: دراسة تحليلية في الفترة من ١٩٩٦ إلي ٢٠٠٠.بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي الرابع(مج٢).القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠- ٢٤ / ٤.
لويس كامل مليكة (١٩٩٠).التحليل النفسي والمنهج الانساني في العلاج النفسي.القاهرة: دار النهضة العربية.
وليم ولامبرت، و وولاس لامبرت(١٩٨٩). علم النفس الاجتماعي.(ترجمة سلوى المُولاّ). القاهرة: دار الشروق.
ياسر العيتي(٢٠٠٥ أ). الذكاء العاطفي:العلاقة بين الذكاء و العاطفة. دمشق: دار الفكر.

ياسر العيتي(٢٠٠٥ب). الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة. دمشق: دار الفكر.
ياسر سيف(١٩٩٨).الذكاء العاطفي:رؤية جديدة في شخصية الرئيس مبارك. القاهرة: مؤسسة روزاليوسيف، العدد ٣٧٧٥.
يوسف ميخائيل أسعد(٢٠٠٣). رعاية المراهقين. القاهرة: دار غريب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization Genetic. *Social and General psychology Monographs, 125 (2), 209-224.*

Al Husaini Meshari (2004). An investigation into factors that may contribute to school violence in male high schools in Kuwait, *Dissertation Abstract International, 65(2),147* .

Bar-On, R. (1997). The ability of emotional measure to evaluate the Development of emotional and social skills after receiving and emotional training program personality and social psychology, 19(3), 366-379.

Bohnert. ; et. al. (2003).Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *journal of abnormal child psychology, 31(1), 79-92*.

Cantor David, Wright Mareena (2002). School crime patterns: A national profile of U.S public high schools using rates of crime reported to police. Report on the study on school violence and prevention. Department of education, Washington, DC. Planning and evaluation service.

Cory, D. (2004). Increasing effectiveness through emotional intelligence. *D .A. I. V60, 2*.

Dulewies, V., Herbert (1996). General management competencies and personality, a 7 year follows up study. Henley work paper 9621, Henley Management College.

Ellison Laung (1996). Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. *Educational Leadership, 54(1), 1-10.*

Epstein, S. (1998). Constructive Thiuling. *The key to Emotional Intelligence, 32 (4),20 – 30.*

Fainley ; et. al. (2000): Emotional intelligence in a multi age classroom , *Eric No, ed44*

Finley, D. ; Pellinger, A. (2003). Developing emotional intelligence in multi age class room. *ERIC database: ED442571.*

Forgas, J. (2000). Feeling and doing affective influences on interpersonal behavior. *Psychological inquiry, 13 (1) 1-28.*

Frey, ; et. al. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *journal of emotional and behavior disorders summer, www.findarticles.com,22-40.*

Gardner, H. (1983). Frames of Mend: The theory of multiple intelligences. New York, Basic Book.

Geoffrey Barlow ; Alison Hill (1985): Video violence children. London, Steady Buckland Toronto.

George, J. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations, 53 (8), 1027-1055.*

269-Goleman, D. (1995). Working with emotional intelligence. New York: Bantam books.

Gore, S. (2000). Enhancing student's emotional intelligence and social adeptness, master's actions research project, saint Xavier University and sky light professional development field-based masters program, Hllinois.

Graves, M. (2000). Emotional intelligence, general intelligence and personality: assessing the construct validity of and emotional intelligence test using structural equation modeling, unpublished doctoral: dissertation, Californian.

King, D. (1999). Measurement of difference in emotional intelligence of preserves educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale , DAI , 60 (30) , 606 (A).

Linda Elder (1997). Critical Thinking: the key to emotional intelligence. *Journal of development education,21(1),40– 46.*

Mayer, J.; et. al. (2000): Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence, 27(4), 267 -298.

Mayer, J.; Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, New York: Basic Books.

Mayer, J.; Salovey P.; Caruso D.; Sitarenions G.(2003). Emotional intelligence as a Standard intelligence emotion, 22(3), 232 – 242.

Mandell Dorothy ; et al. (2002). The impact of substance use and violence delinquency on academic achievement for groups of middle and high school students in Washington , Washington state Dept. of social and health services, Seattle . DIV. of alcohol and substance abuse, Washington office of the state superintendent of public instruction, Olympia.

Martin Henley; long Nicholas (1999).Teaching emotional intelligence to impulsive aggressive youth. ***Journal of emotional and behavior problems, 7 (4), 224-229.***

Mccash Linda Marie (2003). Adolescent behavioral functioning: an examination of exposure to school violence and school protective factors, ***Dissertation Abstract International, 64 (7), 137.***

Mccord, T. (1992). Understanding motivations, considering altruism and aggression, New Brunswick, DJ :transaction publishers .

Miller, A., ; et. al. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing antisocial behavior. ***psychological bulletin, 103 (3), 324-344.***

Morey Elizabeth A. (2002). A staff based approach to high school dating Violence Prevention programming. ***Dissertation Abstract International, 63 (6), 219*****.**

Morrarty; et. al. (2001). Delicate in emotional intelligence under lying adolescents sex offending . ***journal of adolescence , 24 (6) ,743 – 751.***

Muris; etal. (1994). Social a kills training with aggressive problem boys. ***Gdrays therapie, 27(3) 269-284.***

Musher Eizenman, et. al. (2004). Social cognitive mediators of the relation of environmental and emotional regulation factors to children's aggressive behavior, 30(3), 389-408.

John O'Neil (1996). On Emotional intelligence: A conversion with Daniel Goleman. ***Journal of Education Leadership, 54 (1), 1-6.***

Peckopnies, V. (1995). A cognitive - affective empathy training program as function of ego development in aggressive adolescent females, adolescence, 25 (97) , 59-76 .

Prentice, S. (1982). Effects of public and private self-awareness on deindividuation and aggression. ***Journal of personality and social psychology, 43 (3), 503-513.***

Ring, M. (1996). Disruptive children's motivation for aggressive behavior: AN exploratory study. ***dissertation abstract international, 57 (5), 3420.***

Roperts, Ziender; Matthews (2002). Does emotional intelligence meet traditional standards for intelligence? ***Some new and conclusions emotion, 1 (3), 196 – 231*****.**

Rose Reissman (1999). Emotional intelligence, ***Mailbox Teacher, 28 (1), 4-34.***

Schutte; et. al. (1998). Development and validation of measure of emotional intelligence. personality , ***individual Differences, 25(2), 156-177.***

Singh, D. (2002). Emotional intelligence at work: ***A professional Guide /http://www.eqindia.com/deemoin .asp.***

Sullivan, A. (2003). The emotional intelligence scale for children, university of Virginia international. ***Dissertation Abstracts, 64 (4), 68-70.***

Tang, J.(2002).Towards understanding the role of emotional intelligence in cross–cultural adoptability in adults. ***Dissertation Abstract International, section B: The sciences & Engineering, 62(10), 4807.***

Tapia, M. (1999). A study of the relationship of the emotional intelligence inventory :***intelligence tests. unpublished PhD, the University of Alabama.***

Vaillant, G.(2000). Social /emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence. ***American journal of Or thopsy chiatry, 70 (2), 215 -222.***

Wilson (1970). The Oxford dictionary of English proverbs. third edition, Oxford university press.





ê ÄœëÄq ¨ à
¨ ¥Â¬q ¨ ôï
¨ È èüq ¨¸ Ð q ö È ë

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم المقاييس والبرنامج الإرشادي

إعداد

الباحث / محمود سعيد إبراهيم الخولي

تحت إشراف

أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د / عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم المقياس

١- أسماء السادة المحكمين العاملين في الجامعة[١]:

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
١	إيمان فؤاد كاشف	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية- جامعة الزقازيق
٢	عادل السعيد البنا	أستاذ علم النفس التربوي	كلية التربية – جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور
٣	محمد إبراهيم سعفان	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية- جامعة الزقازيق
٤	سعيد عبد الغني سرور	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية – جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور
٥	محمد عبد المؤمن	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية- جامعة الزقازيق
٦	نعمات عبد الخالق	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية- جامعة الزقازيق
٧	هشام إبراهيم عبد الله	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية- جامعة الزقازيق
٨	الحسيني منصور علوان	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية- جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور
٩	عادل محمود المنشاوي	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية- جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور
١٠	عبد العزيز إبراهيم سليم	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية- جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور
١١	عبد الناصف شومان	مدرس علم النفس	المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بدمنهور
١٢	عطية عطية محمد	مدرس الصحة النفسية	كلية التربية- جامعة الزقازيق
١٣	ماهر عبد الوهاب الملاح	مدرس علم النفس	المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بدمنهور
١٤	محمد السعيد أبو حلاوة	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية- جامعة الإسكندرية / فرع دمنهور

Î ( ) ÊãÊÑÈ ÈÑÊíÈ ÇáÃÓãÇÁ ÍÓÈ ÇáÏÑÌÉ ÇáÚáãíÉ Ëã ÇáÊÑÊíÈ ÇáåÌÇÆí ¡ RXRgeW .

٢- أسماء السادة المحكمين العاملين في التربية والتعليم[١] :

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
١	الفت حامد الشباسي	أخصائية نفسية	الثانوية الصناعية للبنات بدمنهور
٢	أحلام عبد الحميد عبد اللطيف	أخصائية نفسية	الثانوية الصناعية للبنات بدمنهور
٣	أحمد السيد حميدة	مدير علم	الثانوية الصناعية بنين بدمنهور
٤	سامية ميخائيل عازر	مدير علم	عمر الوكيل الثانوية بنات بدمنهور
٥	مجدي محمد كريت	أخصائي اجتماعي	الثانوية الصناعية بنين بدمنهور
٦	محمد مصطفي الجوهري	مدير علم	الثانوية الصناعية للبنات بدمنهور
٧	محمود أحمد الشقرا	مدير علم	الثانوية التجارية بنات بدمنهور
٨	معالي علي هاشم	أخصائية نفسية	الثانوية بنات بدمنهور
٩	نادية محمد محمد عبده	مدير علم	الثانوية بنات بدمنهور

íÏÌÈ?‚ ÈíÑÊâ ÈÓÍ ãíÚâ‚æ ÉíÑÊâ íÝäãâÚâ äâßÍãâ‚ÉÏ‚ j ƒRGS‡j JT'YgY(..)Y Î



ê ÃœëÄǫ ¨à ÷¢³
¨ ¥Â–ǫ ¨ ôï
¨ È èüǫ ¨¸ Ð ǫöÈ ë

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

مقيـاس الذكاء الوجداني
لــدى طــلاب الـمرحلـة الثانويـة

(الصورة النهائية)

إعداد

الباحث / **محمود سعيد إبراهيم الخولي**

تحت إشـراف

أ.د/ **عادل عبد الله محمد محمد**

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د / **عبد الباسط متولي خضر**

أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقيـاس الذكاء الوجدانـي

لــدى طــلاب الـمرحلـة الثانويـة

<u>أولا : بيانات أولية :</u>

الاسم: .... الجنس (ذكر \ أنثى) : ....

الفرقة الدراسيـة: .... نوع التعليم (عام / فني) .... السن:...........

<u>ثانيا : تعليمات المقياس</u>

(أ) أمامك مجموعة من العبارات هدفها التعرف على الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية.

(ب) والمطلوب منك قراءة هذه العبارات والإجابة عليها بما يتفق مع رأيك:

١ – فإذا كنت موافقاً على العبارة ضع علامة (√) في خانة (تنطبق كثيراً) أمام كل عبارة.

٢ – أما إذا كنت موافقاً بعض الشيء ضع علامة (√) في خانة (تنطبق أحياناً) أمام كل عبارة.

٣ – وفي حالة عدم موافقتك على العبارة ضع علامة (√) في خانة (لا تنطبق) أمام كل عبارة.

وعليك أن تعرف أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولهذا يجب أن تجيب عن جميع عبارات المقياس دون ترك عبارة دون إجابة، وأن تتبع الدقة والأمانة في إجابتك عن جميع عبارات المقياس.

شكراً لحسن تعاونك

الباحث

محمود سعيد الخولي

مقياس الذكاء الوجداني

لدى طلاب المرحلة الثانوية

م	عبارات المقياس	تنطبق كثير	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
١	من الصعب عليّ أن أفهم حقيقة مشاعري.			
٢	أستطيع أن أخبر الآخرين بأسباب غضبي منهم.			
٣	لدى إصرار وعزيمة فى أن أصل بالعمل إلى نهايته.			
٤	مع غروب شمس كل يوم ينقبض صدري.			
٥	عندما يتعرض زملائي لأزمة أشعر أنني مسئول عنهم.			
٦	لست محبوباً مثل الآخرين الذين هم فى نفس عمري.			
٧	ينتابني القلق كثيراً لأتفه الأسباب.			
٨	أعرف كيف احتفظ بهدوئي في المواقف الصعبة.			
٩	لدى العديد من الأصدقاء الذين يحبونني.			
١٠	من السهل عليّ التوافق مع الظروف الجديدة.			
١١	لا أشعر بالرضا عن مظهري وشكلي.			
١٢	لا أجد أي متعة في هذه الحياة.			
١٣	أفقد صبري في حالة قيام الاخرين بعملهم ببطء.			
١٤	أشعر أن لدى القدرة على تحمل المسئوليات الموكلة إليّ.			
١٥	أساعد من يحتاج مني المساعدة.			
١٦	أتأثر كثيراً بالحالة النفسية للمحيطين بي.			
١٧	ادرك مواطن القوة والضعف في شخصيتي.			
١٨	أتحكم في انفعالاتي وقت الغضب.			
١٩	أنا شخص مبتهج إلى حد ما.			
٢٠	أحب سماع رأي الاخرين حتى لو كان مخالفاً لرأيي.			
٢١	أحب الاشتراك في الأنشطة الجماعية.			
٢٢	أنشغل بمشكلات زملائي وكأنها مشكلاتي.			
٢٣	يبدو أنني أحتاج إلي الاخرين أكثر من احتياجهم لي.			
٢٤	أتمالك نفسي عند مواجهة أية أزمة.			
٢٥	أشعر أنني أستطيع النجاح في أي عمل أحاوله.			
٢٦	استطيع أن أحكم علي أي إنسان من أول مرة أراه فيها.			
٢٧	أقوم بتصوير الأسئلة المهمة للمنهج وتوزيعها على زملائي			
٢٨	لا أحد يشعر بي وبأحاسيسي.			
٢٩	أعرف حدود ما لدى من قدرات وإمكانيات.			
٣٠	أفضّل أن يأخذ الآخرون القرارات بدلاً منّي.			

م	عبارات المقياس	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق
٣١	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب.			
٣٢	أكره الوقوف في طابور المدرسة.			
٣٣	أشعر أنه من الصعب أن أعيش بدون أصدقاء.			
٣٤	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين.			
٣٥	أشعر بأنني عديم الفائدة في المدرسة.			
٣٦	أتردد في رفع يدي للإجابة عن سؤال أعرفه.			
٣٧	أرى أن الظروف الصعبة لا تعوقني عن مواصلة تفوقي.			
٣٨	أجد من الصعب الاستمتاع بالحياة.			
٣٩	لا أستطيع مواجهة المشاكل التي أتعرض لها.			
٤٠	أنسحب من الأنشطة المدرسية لجهلي بقدراتي.			
٤١	أخاف من بعض الأمور العادية دون سبب واضح.			
٤٢	أقوم بإنجاز أعمالي مهما كلفني ذلك من وقت.			
٤٣	أحب مصاحبة زملائي المرحين المتفائلين.			
٤٤	يعتبرني الآخرون إنسان متصلب الرأي.			
٤٥	أميل إلي الاعتماد على أفكار الآخرين.			
٤٦	قبل البدء بشيء جديد أشعر بأنني سوف أفشل.			
٤٧	الحديث مع النفس أسلوب جيد لضبط الانفعالات.			
٤٨	لا أشعر بأي متعة في دراستي أو حياتي.			
٤٩	أحس بمشاعر الآخرين من نبرات أصواتهم.			
٥٠	لا أحب أن يحكي لي الآخرون مشاكلهم.			
٥١	امكانياتى لا تساعدني في تحقيق التفوق الدراسي.			
٥٢	لدى القدرة على مواجهة الضعف أو الفشل.			
٥٣	أضع حلولاً كثيرة لأية مشكلات تواجهني.			
٥٤	من الصعب أن أعبر للآخرين عن مشاعري الشخصية.			
٥٥	أشارك الآخرين في أفراحهم وأحزانهم.			
٥٦	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم.			
٥٧	أخاف من مناقشة المعلم خشية أن يحرجني أمام زملائي.			
٥٨	أستطيع تحديد الأوقات التي يتحول فيها مزاجي.			
٥٩	يجد الآخرون صعوبة في الاعتماد عليّ.			
٦٠	أشعر بالضيق عندما أجرح مشاعر أي إنسان.			
٦١	أشعر بالخجل تجاه بعض الأخطاء في حياتي.			
٦٢	أشعر بحزن طوال الوقت ولا أستطيع التخلص منه.			
٦٣	أتناول طعامي بسرعة ملحوظة.			
٦٤	أتحمل نتائج ما اتخذه من قرارات دون تردد أو خوف.			

لا تنطبق	تنطبق أحيانا	تنطبق كثير	عبارات المقياس	م
			من الصعب عليّ أن أرى الناس تعاني.	٦٥
			لا أستطيع الاعتماد على نفسي في إنجاز الأعمال الصعبة	٦٦
			أغضب وأثور لأتفه الأسباب.	٦٧
			أستطيع تحقيق النجاح رغم الصعوبات.	٦٨
			ينتابني شعور بالغضب إذا لم أحقق هدفي.	٦٩
			أرى أن الأعمال الجماعية تتم بصورة أفضل من العمل الفردي.	٧٠
			أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم.	٧١
			أنا غير قادر على التعبير عن أفكاري للاخرين.	٧٢
			أعرف كيف أتعامل مع المشكلة المحبطة.	٧٣
			لا أشعر باليأس لو فشلت في تحقيق نتائج ملموسة.	٧٤
			إذا تحدث شخص ما أستطيع أن أفرق بين الصدق والكذب في حديثه.	٧٥
			أشترك مع زملائي في حل المسائل الصعبة في المنهج.	٧٦
			أبكي أحيانا عند مشاهدة أفلام حزينة.	٧٧
			اعرف كيف أوجه انتقاداتي عندما أود ذلك.	٧٨
			أعبر عن رأى وإن كان ضد الأغلبية.	٧٩
			أشعر أنى عصبي أكثر من اللازم.	٨٠
			أمل الانتظار ولا أتحمله.	٨١
			أتحمل مسئولية نجاحي في دراستي حتى لو كنت في ظروف غير جيدة.	٨٢
			أشعر أن حكمي على الأمور غير كفء.	٨٣
			أشعر أنه من الصعب عليّ التحكم في قلقي.	٨٤
			أعتقد أنني قادر على تجاوز الصعاب.	٨٥
			لا أشعر بالحزن إذا فشلت في عمل ما.	٨٦
			من الصعب أن ابدأ الأشياء الجديدة.	٨٧
			كثيراً ما أتنازل عن حقي لأسعد غيري.	٨٨
			أشعر أنني غير منظم في تنسيق وقتي.	٨٩
			أشعر بالتوتر لعدم مقدرتي على شراء الكتب الدراسية.	٩٠
			أتحمل بذل الجهد من أجل تحقيق الإنجازات.	٩١
			أرى أنني سأكون شخصية هامة في المستقبل.	٩٢
			من الصعب عليّ أن أغير أسلوبي.	٩٣
			يعتبرني من حولي شخصاً عطوفاً متفهماً.	٩٤
			أفضّل أن أعمل مع غيري من أن أعمل بمفردي.	٩٥
			أشعر بالضيق من الحياة التي أعيشها.	٩٦

م	عبارات المقياس	تنطبق كثير	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
٩٧	أتعلم من انفعالاتي السلبية التي تسبب لي الكثير من المشاكل.			
٩٨	أترك انطباعاً حسناً مع من أتعامل معهم.			
٩٩	أفهم الآخرين عندما أنظر إلي تعبيرات وجوههم.			
١٠٠	أرى نفسي كما يراها الآخرون.			
١٠١	دائماً ما أتردد في السؤال عن جزء لم أفهمه.			
١٠٢	أستطيع مواجهة الضغوط التي تواجهني بدون عصبية.			
١٠٣	أتروي في اتخاذ قراراتي.			
١٠٤	أعزم على الاستمرار فيما أفعله حتى عندما تتأزم الأمور.			
١٠٥	إذا طلب منّي زميلي مبلغ من المال وليس معي غيره لا أتردد في إعطاءه له.			
١٠٦	أشعر أنني أجهل الكثير من الأمور.			
١٠٧	أشعر بالقلق بصفة مستمر خشية حرماني من دخول الاختبارات.			
١٠٨	أعتقد أن لدي القدرة على مواجهة أكثر المشاكل سوءاً.			
١٠٩	أنا لست سعيداً بحياتي بالدرجة الكافة.			
١١٠	من الصعب عليّ تحقيق التوافق بشكل عام.			
١١١	أشعر بأن حياتي لا قيمة لها.			
١١٢	من الصعب عليّ أن أواجه الأشياء غير السارة.			
١١٣	أصمم على تحقيق أهدافي رغم صعوبة ظروفي.			
١١٤	أشعر بالتفاؤل تجاه معظم الأشياء التي أقوم بها.			
١١٥	أميل إلي الابتعاد وفقد الاتصال بما يدور حولي.			
١١٦	أحتاج دائماً إلى شخص آخر يساعدني في العمل.			
١١٧	أصل بسهوله للشعور بالانفجار من شدة الغضب.			
١١٨	أوجه مشاعري في الوقت المناسب لاتخاذ قرار هام في حياتي.			
١١٩	لدى القدرة على الاندماج جيدا مع الآخرين.			
١٢٠	أسامح كل الناس دون أن أكره أحداً.			



ê ÃœëÄq ¨ à ÷¢³
¨ ¥Â –q ¨ ôï
¨ È èüq ¨ ¸ Ð q ö È ë



ملحق (٣)

مقياس السلوك العدواني
لدى طلاب المرحلة الثانوية

(الصورة النهائية)

إعداد

الباحث / محمود سعيد إبراهيم الخولي

تحت إشراف

أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د / عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقيـاس السلـوك العدوانـي
لـدى طـلاب الـمرحلـة الثانويـة

إعداد
الباحث / محمود سعيد إبراهيم الخولي

<u>أولا : بيانات أولية :</u>

الاسم : .... الجنس (ذكر \ أنثى) : ....
الفرقة الدراسية : .... نوع التعليم (عام / فني) .... السن ....

<u>ثانيا : تعليمات المقياس</u>

(أ) أمامك مجموعة من العبارات هدفها التعرف على السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية.
(ب) والمطلوب منك قراءة هذه العبارات والإجابة عليها بما يتفق مع رأيك:
١ – فإذا كنت موافقاً على العبارة ضع علامة (√) في خانة (موافق) أمام كل عبارة.
٢ – أما إذا كنت موافقاً بعض الشيء ضع علامة (√) في خانة (موافق إلى حد ما) أمام كل عبارة.
٣ – وفي حالة عدم موافقتك على العبارة ضع علامة (√) في خانة (غير موافق) أمام كل عبارة.

وعليك أن تعرف أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولهذا يجب أن تجيب عن جميع عبارات المقياس دون ترك عبارة دون إجابة، وأن تتبع الدقة والأمانة في إجابتك عن جميع عبارات المقياس .

شكراً لحسن تعاونك

الباحث
محمود سعيد الخولي

مقيـاس السلـوك العدوانـي
لــدى طــلاب الـمرحلــة الثانويـة

م	أولاً: العدوان الموجة نحو الذات الـعبـــــــــــارات	موافق	موافق إلي حد ما	غير موافق
١	أمزق ملابسـي عندمـا يضايقني الآخرين.			
٢	أقضم أظـافري عندمـا يمتلكني الغضب.			
٣	أقوم بعض أصابعي عندما أصاب بالإحباط.			
٤	عندما أغضب أجرح وجهي محدثاً ألماً.			
٥	أثناء غضبي ألطم وجهي.			
٦	عندما أغضب أضغط على أسناني.			
٧	عندما أنفعل ألقي نفسي على الأرض صارخاً وصائحاً.			
٨	أعرض نفسي للحرمان من النوم لمعاقبتها.			
٩	أمزق مجلاتي وكتبي وأدواتي عندما أنفعل.			
١٠	تتغير ملامح وجهي بسرعة إذا ضايقني أي فرد.			

م	ثانياُ: العدوان الموجة نحو الآخرين الـعبـــــــــــارات	موافق	موافق إلي حد	غير موافق
١	أدفع زملائي بعنف عند خروجي من الفصل.			
٢	أضرب زملائي بالرأس عندما أتشاجر معهم.			
٣	تتملكني الرغبة في الانتقام من زملائي طوال الوقت.			
٤	اعتقد أن أسلوب التهديد هو أسلوب جيد للسيطرة على زملائي.			
٥	أتلفظ بألفاظ غير مهذبة أو (شتائم) تجاه زملائي.			
٦	أقدم شكاوى كيدية ضد أحد زملائي.			
٧	ألجأ إلى العنف مع الآخرين لحفظ حقوقي.			
٨	أرد على الإساءة اللفظية بالاعتداء البدني.			
٩	أضع الحبر أو الماء على زملائي.			
١٠	اجذب زملائي من الأذن والشعر عند عراكي معهم.			

م	تابع العدوان الموجة نحو الآخرين العبـــــــــارات	موافق	موافق إلي حد	غير موافق
١١	أضع قدمي أمام زملائي حتى يقعوا على الأرض.			
١٢	ادفع كل من يقف في طريقي بعنف للحصول على شيء.			
١٣	ارمي بأي شيء في يدي على من يتسبب في غضبي.			
١٤	أقوم بتهديد الأفراد المحيطين بي للحفاظ على كرامتي.			
١٥	عندما اغضب اشتم الآخرين بكلمات مؤذية.			
١٦	لا أراعي شعور المحيطين بي في تعبيراتي اللفظية.			
١٧	لا أعطي الفرصة لغيري في التحدث للتقليل من شأنهم.			
١٨	أهدد المعلمين باستخدام الآلات الحادة.			
١٩	أتخاطب مع المعلمين بصوت عال والتلويح بالأيدي.			
٢٠	أقوم بتقديم الشكاوى الكيدية ضد إدارة المدرسة.			

م	ثالثاً: العدوان الموجه نحو البيئة المادية المدرسية العبـــــــــارات	موافق	موافق إلي حد	غير موافق
١	أقوم بإتلاف الأجهزة والوسائل التعليمية بالمدرسة.			
٢	أقوم بإلقاء القاذورات في الفصل أو في الحديقة.			
٣	أقوم بتخريب دورات المياه بالمدرسة.			
٤	أقوم بتخريب صنابير المياه وكسر لمبات الكهرباء.			
٥	أقوم بتدمير وإتلاف أثاث المدرسة.			
٦	أقطف الزهور وأقطع فروع أشجار المدرسة.			
٧	أقوم بالكتابة على جدران وأبواب المدرسة.			
٨	أقوم بحرق نماذج غياب الطلاب بالمدرسة.			
٩	أقوم بتمزيق وإتلاف سلات المهملات.			
١٠	أمزق الكتب المستعارة أو المنتهى من دراسة مقرراتها.			



ê ÃçëÄq ¨à ÷¢³
¨ ¥-q ¨ ôï
¨ È èüq ¨¸ Ð q ö È ë



ملحق (٤)
(صورة)
من مقياس المستوى الثقافي
للأسرة المصرية

إعـــــداد

أ. د عبد الباسط متولي خضر   أ / آمال محمود عبد المنعم

مقياس المستوى الثقافي للأسرة المصرية

إعـــــداد

أ. د عبد الباسط متولي خضر   أ / آمال محمود عبد المنعم

أملأ البيانات الآتية :

الاسم : .... المدرسة : ....
العمر : ....   الصف الدراسي: ....
محل الإقامة : ....
الجنس : ذكـر / أنـثى   مهنة الوالد : ....
تاريخ إجراء المقياس: ....../ ...... /......... مهنة الوالدة: ....

التعليمات:

*** ضع علامة (√) في الخانة التي تناسبك.**
*** راع أن تكون الإجابة صريحة و صادقة.**
*** ضع الإجابة المناسبة للسؤال في المكان المناسب والمحدد لذلك.**
*** في حالة الأسئلة الفردية والتي يجاب عنها (بنعم) أو (لا) فقط ارسم دائرة حول (نعم) أو (لا) حسب ما يناسبك.**

أولا : مستوى دخل الأسرة (بالجنية المصرى) :

ضع علامة (√) أسفل دخل أسرتك الفعلي بالجنية المصرى :

أقل من ٨٠	٨٠ _ ١٢٠	١٢٠ _ ١٦٠	١٦٠ _ ٢٠٠	٢٠٠ _ ٢٤٠	٢٤٠ _ ٢٨٠	٢٨٠ _ ٣٢٠
	٣٢٠ _ ٣٦٠	٤٠٠ _ ٤٤٠	٤٤٠ _ ٤٨٠	٥٢٠ _ ٥٦٠	٥٦٠ _ ٦٠٠	٦٤٠ _ ٦٨٠
	٧٠٠ _ ٨٠٠	٨٠٠ _ ٩٠٠	٩٠٠ _ ١٠٠٠	١٠٠٠ _ ١٥٠٠	١٥٠٠ _ ٢٠٠٠	أكثر ٢٠٠٠

اكتب الرقم الذي يتناسب مع أسرتك أمام كل بيان مما يلي – و في حالة إيجار المنزل ارسم الدائرة حول نعم أو لا حسب ما يناسب أسرتك .

عدد أفراد أسرتك = ... فردًا   عدد غرف المنزل = ... غرفة.

هل المنزل بالإيجار (نعم) (لا)   قيمة إيجار المنزل = ... جنيه مصري.

ثانيًا : المستوى التعليمي لأفراد الأسرة :

اكتب واحدة مما يلي أمام اسم كل فرد من أفراد أسرتك حسب حالته التعليمية :

١- أمي   ٢- يقرأ و يكتب   ٣- أتم الابتدائية

٤- أتم الإعدادية   ٥- أتم الثانوية   ٦- أتم الجامعة

٧- أتم دراسة عليا   ٨- أتم الماجستير   ٩- أتم الدكتوراه

م	أفراد الأسرة	مستواه التعليمي	م	أفراد الأسرة	مستواه التعليمي
١	الأب		٧	الأخ الخامس أو الأخت	
٢	الأم		٨	الأخ السادس أو الأخت	
٣	الأخ الأكبر أو الأخت		٩	الأخ السابع أو الأخت	
٤	الأخ الثاني أو الأخت		١٠	الأخ الثامن أو الأخت	
٥	الأخ الثالث أو الأخت		١١	الأخ التاسع أو الأخت	
٦	الأخ الرابع أو الأخت		١٢	الأخ العاشر أو الأخت	

ثالثًا : الأدوات الثقافية المتوفرة في المنزل :

ضع علامة (√) أسفل ما يوجد لديكم في المنزل من هذه الأدوات

راديو	تسجيل	تليفزيون	فيديو	صحف يومية	مجلات
مكتبة	آلات موسيقية	لعب	تليفون	كمبيوتر	انترنت

هل لديكم في المنزل أدوات ثقافية أخرى (نعم) (لا)

أذكر هذه الأدوات كتابة

١- .... ٢- ....

٣- .... ٤- ....

٥- .... ٦- ....

رابعًا : مركز الفرد في الأسرة :

ضع علامة (√) في الخانة التي تناسبك أمام كل عبارة من العبارات التالية :

العبارة	(نعم)	(لا)
١- والدك متوفى	.....	......
٢- والدتك متوفية	.....	......
٣- أنت وحيدة أسرتك	.....	......
٤- أسرتك أكثر من أربعة أفراد	.....	......
٥- أنت أكبر أخوتك	.....	......
٦- أنت أوسط أخوتك	.....	......
٧- أنت أصغر أخوتك	.....	......
٨- أنت محبوب في أسرتك	.....	......
٩- أنت فرد عادي في أسرتك	.....	......
١٠- أنت مدلل في أسرتك	.....	......
	.....	......

خامسًا : مدى تشجيع الأسرة لاستخدام الأدوات الثقافية و ممارسة النشاط الثقافي:

ضع علامة (√) في الخانة التي تناسبك أمام كل عبارة من العبارات الآتية :

١-تشجع أسرتي زيارة المعارض ....
٢-تقدر أسرتي المعارض الفنية ....
٣-تكافئ أسرتي حل الفوازير ....
٤-تؤمن أسرتي بفكرة تنظيم الأسرة ....
٥-تتيح لي أسرتي الفرصة لممارسة اهتماماتي الفنية ....
٦-تكافئني أسرتي على حل المسائل الرياضية الصعبة ....
٧-تشجع أسرتي إتمام كل فرد تعليمه إلي أعلى المراحل الجامعية ....
٨- تساعدني أسرتي على تكوين صداقات ....
٩- تشجعني أسرتي على مجالسة الضيوف و مشاركتهم الحديث.......
١٠- تراعي أسرتي أن زيارة الطبيب ضرورية وقت الحاجة ....
١١- تتيح لي أسرتي فرصة تشغيل التليفزيون وقت الراحة ....
١٢- تشجعني أسرتي على مقابلة أصدقائي داخل و خارج المنزل .....
١٣- تشجعني أسرتي على الاشتراك في المسابقات الثقافية..............
١٤- تشجعني أسرتي على مناقشة القضايا السياسية في جلسات أسرية
١٥- تعتقد أسرتي في أعمال المشايخ ....
١٦- تدعم أسرتي حضور و سماع الحفلات الموسيقية ....
١٧- تعزز أسرتي حل الكلمات المتقاطعة ....
١٨-تعتقد أسرتي في أهمية الوصفات البلدية ....
١٩-تشجع أسرتي حضور المسارح و دور السينما ....
٢٠- تشجع أسرتي متابعة الاكتشافات و النظريات العلمية الحديثة ....
٢١-تشجع أسرتي زيارة المكتبات العامة ....
٢٢-تتيح أسرتي فرص مناقشة مشاكلي الخاصة في جلسات أسرية ......
٢٣-تشجع أسرتي بجوار التعليم العمل اليدوي ....
٢٤-تشجعني أسرتي الدخول على الإنترنت ....
٢٥- تشجعني أسرتي على ممارسة الرياضة داخل و خارج المنزل.........

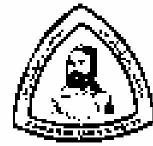
عادة	أحيانا	لا يحدث
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....

سادسًا : الممارسات الثقافية للأسرة داخل و خارج المنزل:

ضع علامة (√) في الخانة التي تناسبك أمام كل عبارة من العبارات الآتية :

عادة	أحيانا	لا يحدث
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....
.....	......	.....

١-تواظب أسرتي على قراءة الصحف اليومية ....
٢-تتابع أسرتي سماع نشرات الأخبار ....
٣-تحرص أسرتي على شراء المجلات الأسبوعية ....
٤-تحرص أسرتي على سماع البرامج السياسية ....
٥-تحرص أسرتي على احترام قواعد المرور ....
٦-تواظب أسرتي على الذهاب للسينما في عطلة كل أسبوع ....
٧-تدعم أسرتي التنزه في الأعياد و الإجازات الرسمية.................
٨-تعتني أسرتي بمشاهدة الأفلام و المسلسلات العربية ....
٩-تقيم أسرتي بعض حفلات الزار ....
١٠-تواظب أسرتي على حضور الندوات العلمية ....
١١-تحرص أسرتي على مشاهدة المسلسلات و الأفلام الأجنبية ......
١٢-تحرص أسرتي على احترام قواعد النظافة العامة ....
١٣-تراعي أسرتي احتواء الوجبات الغذائية على جميع العناصر الغذائية
١٤-تحتفل أسرتي بأعياد الميلاد لأفرادها ....
١٥-تقيم أسرتي السرادق الضخمة في المآتم الخاص بها ....
١٦-تناقش أسرتي القضايا العامة للبلد بحرية في جلسات أسرية ......
١٧-تعتني أسرتي بمظهري العام و نظافة ملابسي ....
١٨-تقدم أسرتي الهدايا للأصدقاء و الأقارب في المناسبات السعيدة ...
١٩-تحرص أسرتي على تناول الوجبات الطازجة النظيفة ....
٢٠-تفضل أسرتي تبادل الزيارات مع الأصدقاء و الأقارب ....
٢١-تحرص أسرتي على كسب الأصدقاء أكثر من حرصها على فقدهم
٢٢-تقيم أسرتي الاحتفالات الضخمة عند زواج أحد أفرادها ....
٢٣-تهتم أسرتي بمتابعة حياتي المدرسية و تفوقي العلمي ....
٢٤-تركز أسرتي على أوقات الامتحانات و الاهتمام بها ....
٢٥-تصدق أسرتي تنبؤات هيئة الأرصاد الجوية ....



ê Ä¢ëÄq ¨à ÷¢³
¨ ¥Ä¬q ¨ ôï
¨ È èüq ¨¸ Ð q ö È ë



ملحق(٥)
برنامج تنمية الذكاء الوجداني لدي
طلاب المرحلة الثانوية
(الصورة الخاصة بالمحكمين)

إعداد
الباحث / محمود سعيد إبراهيم الخولي

تحت إشـراف

أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د / عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الأولى	تمهيد وتعارف	- التعارف بين الباحث والطلاب المشاركين في البرنامج وإتاحة جو من الألفة والود فيما بينهم. - توضيح الهدف من البرنامج وأهمية الذكاء الوجداني للنجاح في الحياة، وتوضيح مدى إفادة المشاركين في البرنامج والنفع الذي يعود عليهم بالمشاركة فيه. - توضيح الفترة الزمنية التي سوف يستغرقها البرنامج وخطوات سير الجلسة من حيث النظام المتبع (الهدف من الجلسة – الفنيات المستخدمة– الأساس النظري – التدريبات والأنشطة – الواجب المنزلي). - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي الآتي: [ذكر بعض المشكلات الشخصية والاجتماعية التي تواجه الشاب "المراهق " في مواقف حياته اليومية].			

الثانية و الثالثة	مفهوم الذكاء الوجداني	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - تعريف الطلاب المشاركين بمعلومات عن مفهوم الذكاء الوجداني، وتأثيره على الحياة الشخصية والاجتماعية للفرد. - تعريف الطلاب علي مفهوم الذكاء الوجداني ونشأته و أبعاده (مهاراته). - مساعدة الطلاب علي إدراك أهمية الذكاء الوجداني في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية. - عرض نماذج للطلاب تدل علي مهارات الذكاء الوجداني. - استخدام بعض الفنيات (المحاضرة والمناقشة الجماعية، النمذجة، التعلم التعاوني، التغذية الراجعة) التي تساعد الطلاب المشاركين في البرنامج. - التقويم لموضوع الجلسة والتأكد من استيعابه. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: ١ - أذكر مواقف لك أو للآخرين يتضح فيها مفهوم الذكاء الوجداني. ٢ - تخير شخص ما وذكر له ما تم تعلمه في هذه الجلسة.			

برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني
لدي طلاب المدارس الثانوية
ونرجو من سيادتكم إبداء الرأي في محتوى هذا البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الرابعة و الخامسة	تنمية الوعي بالوجدان	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على أهمية الوجدان ومراعاته في المواقف اليومية المختلفة. - مساعدة الطلاب المشاركين في الوعي بحقيقة مشاعرهم وأسبابها، والعلاقة بين مشاعرهم وأفكارهم وسلوكهم، وإدراك الطلاب المشاركين برشدهم لقيمهم وأهدافهم، وأن يكون لديهم وعي بحالتهم المزاجية. - مساعدة الطلاب المشاركين على ملاحظة الذات والآخرين والتمييز بين السلوك الذي يظهر فيه الوعي بالذات، والسلوك الذي لا يظهر فيه الوعي بالذات.وتقديم أمثلة تميز بين النماذج الثلاثة (الواعي بذاته، المنجرف، المتقبل)، وتوظيف الوعي بالذات في الحياة اليومية من خلال القيام بالأدوار الاجتماعية. - استخدام بعض الوسائل والفنيات المعينة (النمذجة، السيكودراما) لتوضيح ردود الأفعال المختلفة تجاه بعض المواقف وتحديد المشاعر السلبية فيها والإيجابية وردود الأفعال غير المنطقية من خلال بعض المواقف. - التعرف علي المشاعر الوجدانية وتمييزها من خلال مجموعة من الصور التي تتضمن تعبيرات مختلفة لبعض الوجوه.			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
		- تقويم الجلسة من خلال مراجعة بعض النقاط الهامة بها. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: ١- وأنت في سفر تعترض الطائرة لعاصفة قوية وتبدأ الطائرة تتمايل ذات اليمين وذات الشمال، فماذا تفعل ؟ ٢- أذكر بعض المواقف التي كنت فيها غير واعياً بانفعالاتك، ثم عاود التفكير فيها بعدما تعلمت الوعي بالوجدان؟ ٣- فكّر في نماذج من (زملائك - أقاربك -طلابك) يمثلون الحالات السابقة(الواعي بذاته-المنجرف-المتقبل).			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة السادسة	تنمية الوعي بالذات	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - أن يتعرف الطلاب علي المفاهيم الخاصة بالوعي بالذات. - أن يستطيع الطلاب تحديد استجابة الوعي بالذات. - تحديد الفرق بين الوعي بالحالة الوجدانية ومحاولة تغييرها. - مساعدة الطلاب المشاركين على الوعي بمشاعرهم وعواطفهم وانفعالاتهم وكذلك الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات. - مساعدة الطلاب المشاركين على مراقبة الذات في كل ما يقوم بهم من ادوار وتصرفات، وكل ما يمر عليهم من موضوعات عامة أو تفاصيل بسيطة. - توضيح معاني بعض المفاهيم (الاستقلالية – التوكيدية – تقبل الذات- الثقة بالذات- تقدير الذات) وأهمية هذه السمات في تنمية وعي الطلاب المشاركين بذواتهم وأهميتها في التعرف على مشاعرهم وربط هذه المشاعر بالأفكار لتحقيق السوية. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- أختر ثلاث صفات تتمنى أن يصفك الآخرون بها؟ ٢- أكتب ما يفسر اختيارك لهذه الصفات وما علاقتها بحياتك ؟ ٣- ما هي الصفة التي لا ترى لها وجود عندك ؟ ولما لا تستطيع امتلاكها ؟			
الجلسة السابعة	التعبير عن المشاعر	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - توضيح أن الإنسان يمتلك قدرة تعبيرية كبيرة فلابد من أن تنتقل انفعالاته ومشاعره إلى الآخرين. - مساعدة الطلاب المشاركين علي إرسال واستقبال الإشارات الانفعالية والعاطفية باستخدام فنية (السيكودراما- لعب الأدوار) التي تشتمل على الإيماءات والحركات والتعبيرات عن المشاعر والعواطف. - توضيح أن الذكاء الوجداني يشمل إدارة هذا التبادل للإشارات التي يلجأ إليها الناس للتعبير عن مشاعرهم على نحو لائق. - توضيح بعض القواعد في التعبير التي لابد من تعلمها عن طريق التوجيهات الواضحة من خلال النموذج. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- اكتب قصة بعنوان طفل [محبوب جذاب]. ٢- صف شعورك في كل من المواقف الآتية: أ – غضب منك والدك بسبب إهمالك التي تسبب في حدوث ماس			

		كهربي. ب- خروج جميع أفراد أسرتك وتركك في المنزل بمفردك. ج- تفضيل أحد إخوتك عليك.			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة الثامنة	تقدير الذات	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في معرفة المقصود بتقدير الذات. - مساعدة الطلاب المشاركين على إدراك أهمية مفهوم الذات الإيجابي باستخدام فنية (السيكودراما- لعب الأدوار). - مساعدة الطلاب المشاركين في معرفة خصائص الأشخاص منخفضي تقدير الذات وأسباب ذلك. تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: ١- هل تشعر أن تقييمك لذلك إيجابي أم سلبي؟ ٢- ما المشاعر والانفعالات التي تصاحب ارتفاع مستوى تقدير الذات؟ ٣- ضع تقييماً لنفسك.			
الجلسة التاسعة	الاستقلالية	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في معرفة مفهوم الاستقلالية. - مساعدة الطلاب المشاركين على إدراك الفرق بين التعاون والتواكل على الآخرين باستخدام فنية (المحاضرة والمناقشة الجماعية-التعلم التعاوني). - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: استحضر شخصية زميل لك يعتمد على نفسه في معظم أعماله وآخر يعتمد على الآخرين في معظم الأشياء التي يحتاج إليها ما هو شعورك نحو كل منهما ؟ وماذا تفضل أن تكون؟			
الجلسة العاشرة	التوكيدية	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - ان يتعرف الطلاب على مفهوم التوكيدية. - تنمية مبادرة المشاركة الاجتماعية لدى الطلاب. - أن يتدرب الطلاب علي المبادرة في العلاقات الاجتماعية وتجنب العزلة. - أن يتعرف الطلاب على الخصائص التي تميز الأفراد التوكيديين. - أن يتدرب الطلاب على ممارسة بعض السلوكيات التوكيدية. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- هل تبادر بالحديث مع الآخرين ؟ أم تنتظر حتى يبدأ الطرف الآخر الحوار معك؟ ٢- اذكر بعض المواقف التي واجهتك وشعرت فيها أنك شخص غير توكيدي فضلت العزلة عن الآخرين. حددها ووضح كيف تتصرف فيها بشكل توكيدي؟			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة

الجلسة الحادية عشر	العلاقة بين المعرفة والوجدان	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مناقشة الطلاب المشاركين في موضوع الجلسات السابقة وتوضيح مدي الاستفادة منها. - مساعدة الطلاب المشاركين على التناغم بين الانفعال والتفكير، وتوضيح تقسيم العقل الإنساني(المعرفة- العاطفة[الوجدان]- الدافعية). - مساعدة الطلاب المشاركين علي تحديد ردود الأفعال غير المنطقية ومحاولة استبدالها بردود أفعال أخرى منطقية. - إتاحة الفرصة للطلاب المشاركين للتعرف على بعض المتغيرات السلوكية أو الانفعالية التي يستدل من خلالها على أخطاء في التفكير والتصرف بدون عقلانية في المواقف السلبية التي تزيد من حدة الشعور بالصراع النفسي وعدم التوافق. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: تذكر أحد المواقف التي كنت تفتقد فيها لمهارات الذكاء الوجداني وتصور رد الفعل لو أنك استخدمت مهارات الذكاء الوجداني، ثم قارن بين مشاعرك وأفكارك في تصورك لذلك الموقف ومشاعرك وأفكارك في تصورك الجديد لسلوكك في هذا الموقف.			
الجلسة الثانية عشر	إدارة الانفعالات	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية. - مساعدة الطلاب المشاركين على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الضاغطة دون تراجع أو انهيار أو فقدان للضبط، بل التعامل معها بنشاط و فاعلية. - مساعدة الطلاب المشاركين على التمييز بين الانفعالات المتقاربة، و استخدام مهارة الوعي بالذات في إدراك أسباب الانفعالات. - توضيح بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على التغلب على الضغوط في المواقف التي تثيره. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- حدد بعض الانفعالات السلبية والموجبة التي تتعرض لها، وتأمل أسبابها، وهل هي معقولة، هل يمكن تغيرها، في أي مكان في جسدك تشعر بهذه الانفعالات، وكيف أصبحت بعد شعورك بالقدرة على تغيير حالتك الانفعالية؟ ٢- وأنت مع أصدقائك توجه أحدهم إليك بالسب وأدخلك في صراع معه كيف يمكن أن تتصرف في هذا الموقف؟			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة الثالثة عشر	تنمية القدرة علي تحمل الانفعالات العاصفة	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين على مراقبة مشاعرهم السلبية ومن ثم التحكم فيها حيث أن التطرف الوجداني يؤدي إلى فقد الاتزان الشخصي. - التوضيح للطلاب المشاركين بأن المطلوب تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها. - استخدام بعض الوسائل المعينة (القصة) لتدريب الطلاب المشاركين على تحمل الانفعالات العاصفة والغاضبة. - التقويم لموضوع الجلسة وتحديد مدى الفائدة التي اكتسبها الطلاب المشاركين في البرنامج. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: كنت ذاهب إلى حفل وترتدي أفخر الثياب ثم حدث قطع في الثوب الذي ترتديه، صف كيف يمكن أن تتصرف في الموقف.			

الجلسة الرابعة عشر	مفهوم الغضب ونواتجه النفسية السيئة	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - توضيح مفهوم الغضب وما له من نواتج سلبية تؤدي بالشخص إلى الشعور بالندم. - مساعدة الطلاب المشاركين على الاستفادة من مهارة الوعي بالذات في الوعي بمشاعر الغضب والتنبؤ بالدخول في حالة الغضب منذ البداية، وملاحظة الأفكار والمشاعر والسلوك في مواقف الغضب، والاستراتيجيات التي تساعد على التحكم في مشاعر الغضب. - استخدام بعض الوسائل والفنيات (النمذجة- لعب الأدوار- المحاضرة والمناقشة) لتوضيح أن الغضب يجعل الإنسان عاجزا عن التفكير السليم. - التقويم لموضوع الجلسة وتحديد مدى الفائدة التي اكتسبها الطلاب المشاركين في البرنامج. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- افترض أنك تقود سيارتك في الطريق الصحراوي وفجأة قطع سائق آخر الطريق أمامك بطريقة تعرضك للخطر، صف نواتج كلاً من ردود الأفعال الآتية وأيهما الذي يناسبك. أ- تقوم بسبه ولعنه وتلقينه درساً لا ينساه. ب-تتعاطف بصورة ما مع السائق وتقول قد يكون في موقف شدة سبب له الارتباك فلم يراني. ٢- عندما كنت تلعب دوري كرة القدم بالمدرسة طردك الحكم مع أنك لم تفعل شيئا يستحق عليه الطرد..ماذا تفعل ؟			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة الخامسة عشر	مفهوم الاكتئاب ونواتجه النفسية السيئة	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - تعريف الطلاب المشاركين بمعلومات عن مفهوم الاكتئاب والفراق بينه وبين الحزن. -التعرف على الآثار النفسية والفيزيقية السيئة المرتبطة بالاكتئاب. - التعرف على الأشكال والأعراض التي تكون دليلاً على اكتئاب الفرد. - ذكر بعض الطرق والوسائل التي تساعد على تجنب التعرض للاكتئاب أو التخفيف من حدته وتوضيح ذلك بذكر بعض النماذج. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: أكتب بعض العبارات التي تعبر عما يدور بداخلك أثناء فترة شعورك بالاكتئاب التي تكون قد مرت بك، ثم أعيد كتابة هذه العبارات بطريقة تعبر عن خروجك من الحالة الاكتئابية وشعورك بالسعادة.			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة السادسة عشر	**مفهوم القلق ونواتجه النفسية السيئة**	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين على التعرف على مفهوم القلق وذكر بعض الأمثلة التي توضحه، وتوضح نتائجه السلبية على التفكير والسلوك. - استخدام بعض الفنيات (السيكودراما، القصة) لتدريب الطلاب المشاركين على السيطرة على المواقف التي قد تسبب بعض القلق والتوتر في خلال الحياة اليومية. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي. التالي: تذكر أحد المواقف التي أدي فيها القلق – الذي سيطر عليك حينئذ – إلي نواتج سلبية، ثم وضح ماذا كان سيحدث لو قمت بالسيطرة علي قلقك وحاولت التصرف بطريقة أكثر هدوءاً.			
الجلسة السابعة عشر	**مفهوم الحزن ونواتجه النفسية السيئة**	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - توضيح مفهوم الحزن وما له من نواتج سلبية تؤدي بالشخص إلى الشعور بالندم. - مساعدة الطلاب على توضيح بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على الحزن في المواقف التي تنتاب الفرد. - استخدام بعض الوسائل والفنيات (القصة ألا النموذج) لتوضيح أن الغضب يجعل الإنسان عاجزا عن التفكير السليم. - التقويم لموضوع الجلسة وتحديد مدى الفائدة التي اكتسبها الطلاب المشاركين في البرنامج.٠ - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: فقدت أحد زملائك في الفصل، أثر حادث قطار أثناء الذهاب إلي المدرسة. فسيطر عليك الشعور بالحزن، ماذا تفعل للتغلب على هذا الحزن؟ .			
الجلسة الثامنة عشر والتاسعة عشر	**الدافعية نحو الإنجاز**	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالدافعة لإنجاز. - مساعدة الطلاب المشاركين على الشعور بالرضا عن الذات، و الاستمتاع بالذات والآخرين. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي أهمية الدافعية الذاتية في الحياة، تقديم أمثلة توضح هذه الأهمية، والمقارنة بين المواقف التي نستطيع التحكم في الاندفاع والمواقف التي نعجز فيها عن التحكم في اندفاعنا. - مساعدة الطلاب المشاركين على رؤية الجانب المضيء أو الناصع في الحياة و الإبقاء علي الاتجاه الموجب نحوها حتى في مواجهة الأشياء غير الملائمة. - توضيح معاني بعض المفاهيم (الدافع للإنجاز- المثابرة- الدافعية). - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- حاول أن تفكر في بعض الأفكار التي تدفع الفرد للإنجاز، فكر بتلقائية وحرية. ٢- هل تري أنك وحدك الذي تبذل الجهد لتحقيق الإنجازات أم أن هناك غيرك الكثير؟ ٣-أنت طالب في المدرسة وكنت تأمل درجة عالية جداً في أحد الاختبارات وسط العام إلا أنك علمت الآن أن درجتك غير مرتفعة. فماذا تفعل.			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة العشرون	تأجيل الإشباع	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي مفهوم تأجيل الإشباع. - مساعدة الطلاب المشاركين على كيفية التحكم في النفس وعدم تلبية الرغبات. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: اكتب قائمة من المواقف التي يعتبر تأجيل الإشباع فيها أمراً ضرورياً؟ ولماذا ؟			
الجلسة الواحد والعشرون	التفاؤل	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على مفهوم التفاؤل. - التعرف على أهمية التفاؤل لأداء أي عمل. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على خصائص الأفراد المتفائلين ويستطيعون التمييز بين الشخص المتفائل والشخص المتشائم. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على إدراك المشاعر والانفعالات التي تصاحب كل من التشاؤم والتفاؤل. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: اذكر بعض النماذج التي مرت بحايتك وتتسم بالتفاؤل والتفكير الإيجابي.			
الجلسة الثانية والعشرون	المهارات الاجتماعية	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي مفهوم المهارات الاجتماعية. - مساعدة الطلاب المشاركين علي إقامة علاقات اجتماعية بالآخرين. - مساعدة الطلاب المشاركين علي مواجهة الانطوائية التي تؤدي إلي تجنب عقد الصدقات. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- وأنت ذاهب إلى المدرسة صباحا وفى عجلة من أمرك رأيت اثنين من أصدقائك يتشاجران ويحاولان أن يدخلان في مشكلة ماذا تفعل؟ ٢-كنت تجلس في الفصل، ثم سأل المعلم سؤال، فقمت لتجيب عليه، فقام أحد الطلاب بالإجابة على سؤالك قبل أن تجيب عليه. ماذا تفعل له؟			
الجلسة الثالثة والعشرون	التواصل الاجتماعي	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي أهمية التواصل الاجتماعي مع الآخرين. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي المهارات الأساسية للتواصل الاجتماعي مع الآخرين. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١-عندما يساعدك أحد الأفراد هل تشعر بالشفقة والعجز أم تشعر بالتعاون الذي لابد أن يكون قائما بين كل الأفراد؟ ٢-حدد بعض الكلمات التي تدل على التواصل الاجتماعي بين الأفراد؟			

الجلسة الرابعة والعشرون	المسئولية الاجتماعية	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي مفهوم المسئولية الاجتماعية. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على المواقف السلبية والإيجابية في تحمل المسئولية. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ما هي مسئوليتك تجاه زملائك وأصدقائك وأسرتك؟			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهم محتويات الجلسة	ملائمة	متوسطة	غير ملائمة
الجلسة الخامسة والعشرون	المرونة	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي مفهوم المرونة. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على كيفية ممارسة المرونة في معالجة المواقف التي تسبب التوتر. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي الفرق بين المرونة والجمود. - تكليف الطلاب المشاركين بالواجب المنزلي التالي: ١- أثناء تواجدك داخل الفصل وكانت الحصة مهمة بالنسبة لك حدث موقف بين زملائك من حولك، وفجأة ألقي المدرس عليك اللوم، كيف تستخدم المرونة في مواجهة هذا الموقف ؟ ٢- كيف تستجيب للأشخاص الذين تختلف معهم؟ وكيف تعبر عن هذا الاختلاف.			
الجلسة السادسة والعشرون	التعاطف مع الآخرين	- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على أهمية التعاطف كمكون أساسي في الذكاء الوجداني. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف علي مفهوم التعاطف وما له من أهمية في مراعاة مشاعر وظروف الآخرين ما ينتج عنه إقامة علاقات ناجحة معهم. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على الفرق بين العطف والتعاطف. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: تذكر موقف تتصور أنك كنت متعاطف فيه مع شخص آخر، واذكر ما هو هذا الموقف وكيف أظهرت تعاطفك تجاه هذا الشخص وكيف عبرت عن هذا التعاطف لفظياً وكيف كان شعورك في البداية وأثناء وبعد انتهاء الموقف.			
الجلسة السابعة والعشرون	الإيثار	- مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على مفهوم الإيثار. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على أهمية الإيثار في توطيد العلاقة مع الآخرين. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: ١- إذا كنت ضمن فريق عمل مشترك كيف تدعم باقي الفريق من أجل الوصول للهدف المشترك. ٢- معك في الفصل زميل وتعلم أنه لا يمتلك طعام وتشعر بأنه جائع ولديك في حقيبتك طعامك من المنزل وأنت أيضا جائع ماذا تفعل ؟			

			- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على مفهوم التعاون. - مساعدة الطلاب المشاركين في التعرف على أهمية التعاون في تبادل الآراء والأفكار مع الآخرين. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: أذكر أربعة مواقف يتطلب فيها أن يكون العمل فيها جماعياً.	التعاون	الجلسة الثامنة والعشرون
			- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في التأكيد علي بعض المفاهيم الهامة التي تم التعرف عليها خلال جلسات البرنامج. - مساعدة الطلاب المشاركين في مناقشة الأنشطة التي تم تقديمها خلال الجلسات السابقة. - تكليف الطلاب المشاركين في البرنامج بالواجب المنزلي التالي: أذكر المشكلات التي تعرضت إليها أثناء فترة مشاركتك بالبرنامج.	تقويم البرنامج	الجلسة التاسعة والعشرون
			- مناقشة الواجب المنزلي مع الطلاب المشاركين في البرنامج. - تقييم جلسات البرنامج من وجهة نظر الطلاب. - تقييم الباحث لجلسات البرنامج من خلال استخدام مقياس الذكاء الوجداني والسلوك العدواني. - تقديم شهادات حضور الطلاب للبرنامج الإرشادي. - شكر الطلاب المشاركين في البرنامج وإدارة المدرسة.	الجلسة الختامية	الجلسة الثلاثون



ê Ä¢ëÄq ¨à ÷¢³
¨ ¥Ä –ǫ ¨ ôï
¨ È èüǫ ¨¸ Ð ǫ ö È ë

ملحق (٦)
الجلسات الإرشادية لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

الباحث / **محمود سعيد إبراهيم الخولي**

تحت إشـراف

أ.د/ **عادل عبد الله محمد محمد**
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د / **عبد الباسط متولي خضر**
أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملحـق (٦)
الجلسات الإرشادية للبرنـامج
الجلسة الأولي

عنوان الجلسة: تمهيد وتعارف.
أهداف الجلسة:
١-إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث و الطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض.
٢- تبادل المعلومات والبيانات الشخصية بين الباحث و الطلاب.
٣- التعرف علي البرنامج من حيث أسسه ومحتواه والهدف منه.
٤- إدراك الطلاب أهمية اشتراكهم في البرنامج.
٥- الاتفاق علي موعد الجلسات وزمن كل جلسة والنظام المتبع في كل جلسة وهو توضيح (الهدف من الجلسة – الفنيات المستخدمة – الأساس النظري– التدريبات والأنشطة – الواجب المنزلي).
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التعلم التعاوني.
محتوي الجلسة:
قام الباحث بالترحيب بالطلاب المشاركين في البرنامج وخلق جو من الود والمرح والتفاعل معهم من خلال التعرف علي أسمائهم، وذلك بتقسيم الطلاب إلي مجموعات، تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب ما عدا المجموعة الرابعة فكانت تتكون من ثلاث طلاب، حيث تم التقسيم من خلال استخدام كروت ملونة بأربعة ألوان (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر)، وجلس الطلاب أصحاب اللون الواحد معاً، ثم وزع الباحث كروت أخري، في كل كرت جزء من رسمه لنوع من الفاكهة والنصف الآخر فيه الجزء المكمل لهذه الفاكهة والمطلوب هو أن يبحث كل طالب عن النصف الآخر المكمل لرسمه الفاكهة، حيث يعرف كل طالبين مكملين لنوع فاكهه واحده كل منهما للأخر، ونلاحظ أن هناك مجموعة ناقصة كما ذكرنا فكان الباحث هو المكمل لها بالجزء الناقص من الفاكهة، ثم قام الباحث بوضع قواعد العمل في البرنامج وذلك بمشاركته الطلاب في وضعها و الاتفاق عليها ومنها (عدم استعمال التليفون المحمول– عدم مقاطعة الزملاء أثناء الحديث – تجنب الأحاديث الجانبية،.. الخ).
كما قام الباحث بإلقاء الضوء علي مفهوم البرنامج الإرشادي وتعريفه بأنه: عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة جماعياً، كما يشتمل علي مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني، لمساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم وتعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، و تنمية امكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرارات بشأن علاجها أو تخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة. ثم بعد ذلك قام الباحث بعرض بعض التعليمات الهامة الخاصة بتنفيذ البرنامج والتي تم حصره في النقاط التالية:
١- مدة تنفيذ البرنامج شهرين ونصف(١٠ أسابيع [٣٠ جلسة: ٣ جلسة أسبوعياً]، مدة الجلسة من ساعة إلي ساعة وعشر دقائق، وذلك ابتداء من شهر نوفمبر ٢٠٠٨ وحتى منتصف شهر يناير ٢٠٠٩، حيث أن زمن الحصة في المدارس الصناعية ٣٥ دقيقة.
٢- ضرورة الالتزام بقواعد العمل التي تم الاتفاق عليها والتي تطبق أثناء أجراء الجلسات
٣- ضرورة التوقيع في دفتر الحضور والانصراف الخاص بتنفيذ البرنامج الإرشادي وذلك في كل جلسة من جلسات البرنامج، مع العلم أن من يتغيب أكثر من ثلاث جلسات متتالية سوف يستبعد.
٤- يقوم الباحث بتطبيق نظاماً عاماً سوف يطبق في كل جلسة، ويتضمن النقاط التالية:
أ- تقديم مفهوم جديد، وتناوله من حيث تعريفاته وتطبيقاته، وممارسته من خلال الأنشطة والأسئلة والصور والمناقشات الجماعية.
ب- يقوم الطلاب المشاركين في نهاية كل جلسة بتلخيص أهم ما دار في الجلسة، ليعطي هذا دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه.
ج- يقوم الطلاب المشاركين بأداء الواجبات المنزلية التي يكلفون بها، لما له من أهمية في ممارسة الخبرات والمهارات الجديدة في الحياة العملية بشكل عام.
ثم قام الباحث بإعداد فطار جماعي مع الطلاب، تناول فيه الطلاب بعض الأطعمة الجافة والعصائر المعلبة، حيث قام أحد الطلاب بذكر بعض المواقف المضحكة التي تعرض لها عندما قام بالهروب مع أحد زملائه من المدرسة والسفر إلي الإسكندرية، وطلب الباحث أن يتحدث كل طالب عن نفسه وعن بعض المواقف المختلفة التي تعرضوا لها من قبل الإدارة المدرسية، والمدرسين وخاصة مدرسي المواد العملية، واستفاد الباحث من جلسة الإفطار استفادة كبيرة، حيث أنه استطاع التعرف علي بعض جوانب الشخصية لدي الطلاب و التعرف علي أسباب الهروب من المدرسة، حيث أرجع الطلاب الهروب من المدرسة إلي الحالة الاقتصادية الصعبة التي يمر بها معظم الطلاب، حيث يقوم معظم الطلاب بالعمل أثناء وقت الدراسة اليومية، كما أرجع الطلاب الهروب من المدرسة والسلوك العدواني إلي وسوء المعاملة من قبل المعلمين،

والمناخ المدرسي الغير جيد للمدرسة بشكل عام، وفي نهاية الجلسة أكد الباحث علي أهمية الانتظام في الجلسات، لما له دور فعال في مساعدة الطلاب علي الوعي بأنفسهم وزيادة حماسهم ودافعيهم والتعاطف مع الآخرين مما يجعلهم أكثر نجاحاً في علاقاتهم الاجتماعية، ثم قام الباحث بتكليف الطلاب بالنشاط المنزلي وهو رصد لبعض المشكلات الشخصية والاجتماعية التي تواجههم في مواقف الحياة اليومية.

الجلسة الثاني

عنوان الجلسة: مفهوم الذكاء الوجداني.

أهداف الجلسة:

١- إمداد الطلاب بمعلومات عن الذكاء الوجداني.
١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم الذكاء الوجداني ونشأته.
٢- أن يتعرف الطلاب على أبعاد (مهارات) الذكاء الوجداني.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- النمذجة. ٣- التغذية الراجعة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلاب وشكرهم على الانتظام في الحضور، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب في المشكلات الشخصية والاجتماعية التي تواجههم في مواقف الحياة اليومية، والتي كان من أهمها:الشعور بالغربة والوحدة داخل المنزل بين أفراد أسرتها، وعدم الثقة بالنفس، والانفعال السريع والغضب المستمر، و الخجل عند التعامل مع أشخاص جدد أو الجنس الآخر، والشعور باليأس والفشل الدراسي، و عدم استمرار العلاقة بالزملاء.

ثم قام الباحث بعد ذلك بتوزيع كروت علي كل طالب تتضمن سؤالين مطلوب منه الإجابة عليهما وهما: ماذا تعرف عن الذكاء الوجداني؟ ، و ماذا تريد أن تعرف عن الذكاء الوجداني؟

ومن خلال إجابات الطلاب قام الباحث بإعطاء فكرة عامة عن الذكاء الوجداني، حيث أوضح أننا نعرف جميعاً أننا قد تعودنا التفكير ولم نتعود الاهتمام بالجانب الوجداني، فالمهارات العقلية تحظى على كل اهتمام، وكثيراً ما نتحدث ونفتخر بقدراتنا العقلية، ولكن عندما يكون الحديث عن الوجدان والمشاعر نجد الهروب والخجل، فكثيراً ما نخجل من انفعالاتنا ونحاول أن نخفيها أو نتبرأ منها، ونعتبر الحديث عنها ضعف ولا نتحدث عنها بصراحة. وتُعد المشاعر والوجدان بمثابة مفاتيح لتنظيم العقل والشخصية، كما أن المكون الوجداني يمثل التناغم بين مختلف مكونات الشخصية ويؤثر على قرارات الفرد وسلوكه وعلاقته مع ذاته ومع الآخرين ويقود كل سلوك الفرد الصريح والضمني.

ثم ناقش الباحث الطلاب، فيما يعرفونه عن الذكاء وتوضح لهم أن هناك أنواعاً كثيرة من الذكاءات لدى كل إنسان مثل الذكاء اللغوي، والموسيقي، والرياضي، والشخصي، والاجتماعي ثم الذكاء الوجداني أحد أهم الذكاءات التي يحقق للإنسان النجاح في مجالات عديدة ومراحل عمرية متعددة وخاصة مرحلة المراهقة التي تمثل ميلاداً جديداً للفرد، وتتميز بالتقلبات الوجدانية، لذا لابد أن يتعرف المراهق على انفعالاته ويدركها لكي يستطيع تنظيمها والسيطرة عليها، كما يكون لديه دافع للتعرف على ما هو جديد ورغبة في التغيير والتطور لكي يتمايز عن عالم الصغار وينخرط في عالم الكبار. ثم قام الباحث بتعرف كل نوع من أنواع هذه الذكاءات المتعددة، حيث أنه عرف الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ثم قام الباحث بتناول أبعاد(مهارات) الذكاء الوجداني، والتي تتضمن خمسة أبعاد أساسية وهي:

١- الوعي بالذات:

هو قدرة الفرد على معرفة مشاعره و انفعالاته و الوعي بها، و التمييز بين تلك المشاعر و الانفعالات لمعرفة ما يشعر به الفرد و لماذا، و لمعرفة مسببات تلك المشاعر، ويشمل: {فهم الذات، تقدير الذات، تقبل الذات، الاستقلالية، التوكيدية، الثقة بالنفس}.

٢- إدارة الانفعالات:

هو القدرة علي التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب، وهزيمة القلق و الاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية، ويشمل:{ الغضب، القلق ، الاكتئاب، الحزن، الضغوط }.

٣- الدافع النفسي:

هو القدرة على قراءة وإدراك مشاعر الآخرين واستشفاف ما يريدون فعله أو قوله، كي تخدم تحقيق أهداف محددة شيئاً أساسياً في كل من توجيه الانتباه وتحفيز الذات والنبوغ والابتكارية، ويشمل:{المثابرة – الاتزان الانفعالي – أرجاء الإشباع الفوري – التفاؤل}.

٤- المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي):

هي القدرة على التفاعل مع الآخرين وقيادتهم بشكل فعال في البيئة الاجتماعية بطرق تُعد مقبولة اجتماعياً، أو ذات قيمة، وفي الوقت نفسه تُعد ذات فائدة للآخرين بوجه عام، وإقامة علاقات إيجابية مثمرة تسهم في تكيف الفرد اجتماعياً، ويشمل:{الكفاية الاجتماعية – المسئولية الاجتماعية – التعبير الانفعالي– المرونة – الإدراك الاجتماعي}.

٥- التفاهم (التعاطف):
هو قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم وقراءة المشاعر غير المنطوقة للغير والتواصل معهم. فالشخص الذي يلمح التعبيرات الخاطفة في وجوه الآخرين يفهم الكثير من انفعالاتهم ووجداناتهم ، ويشمل: {الإيثار – الحساسية الاجتماعية – التعاون – التقمص الوجداني}،
وأوضح الباحث بأن المهارات الخمسة هي محتوى الذكاء الوجداني، والتي سوف نداول التعرف عليها خلال جلسات البرنامج وعلى طرق تنميتها نظراً لأهميتها بالنسبة لنا، ثم قام الباحث بمراجعة ما تم في الجلسة، وتكليف الطلاب بالنشاط المنزلي التالي: أذكر مواقف لك أو للآخرين يتضح فيها مفهوم الذكاء الوجداني الذي تعرفت عليه في هذه الجلسة).

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: تابع مفهوم الذكاء الوجداني.
أهداف الجلسة:
١- أن يدرك الطلاب أهمية الذكاء الوجداني في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية.
٢- عرض نماذج للطلاب تدل علي مهارات الذكاء الوجداني.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- النمذجة. ٣- التغذية الراجعة. ٤- التعلم التعاوني.
محتوي الجلسة:
قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب في المواقف الذي يتضح فيها مفهوم الذكاء الوجداني، حيث ذكر أحد الطلاب إنه في أحد الأيام، كان يمشي في أحد الشوارع ثم اصطدم به رجل يسري بدراجته، فقام الطالب بتوجيه التوبيخ و بعض الشتائم لهذا الرجل، فرد عليه الرجل قائلاً، أنا آسف يا ابني ووضع يده علي رأس الطالب ومسحها من أثر الأتربة، وقال له حماك الله ورافقه في الطريق حتى تأكد أنه أصبح بخير، فشعر بالندم من الألفاظ والشتائم التي وجهتها إلي هذا الرجل، فاعتذرت الطالب لهذا الرجل وشكره علي عنايته به وأسلوبه الطيب في المعاملة. ثم استمع الباحث لباقي المواقف التي تعرض لها الطلاب.
وقام الباحث بتوضيح دور الذكاء الوجداني في حياة الفرد حيث أن لديه القدرة علي تشكيل انفعالات الفرد وضبطها بشكل يجعلها ملاءمة للمواقف المختلفة كما أنه أكثر أهمية من القدرات العقلية في التنبؤ بالنجاح المدرسي، وتحسين مستوي التحصيل الدراسي، حيث أن تقبل الطالب للمدرسة يُعد هاماً لتقبل المعلومات والمعرفة وأن الطالب الذي يتمتع بمستوي عالٍ من الذكاء الوجداني له القدرة على إدراك المشاعر بدقة والسيطرة على مختلف المشاعر والإستبصار بأسباب الانفعال بالتفاؤل والمرونة والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم والقدرة على تفهم مشاعر الآخرين وتقدير وجهة نظرهم وامتلاك الحجة القوية في الإقناع والقدرة على حسم الصراع ودعم الروح المعنوية للآخرين.
ثم قام الباحث بإعطاء نموذجاً يتضح فيه بعض مهارات الذكاء الوجداني، حيث قدم فكرة موجزة عن حياة الأديب" طه حسين " الذي لم تمنعه إعاقته من النجاح، فقد كان متفائلاً متوافقاً اجتماعياً وشخصياً، علي درجة عالية من الثقة بالنفس وتوكيد الذات، متحلياً بالأمل والدافعة، وهذا كله ما يشكل مهارات الذكاء الوجداني التي نتحدث عنها في هذه الجلسة. كما قدم الباحث فكرة موجزة عن العالم المشهور" توماس إديسون " مخترع المصباح الكهربي، و الأديب "عباس العقاد"، و الموسيقار عمار الشريعي، و الفنان السيد مكاوي، والشيخ عبد الحميد كشك، وغيرهم. ثم قام الباحث بمراجعة ما تم في الجلسة وهو أهمية الذكاء الوجداني في حياة الأفراد وعرض النماذج التي يتضح فيها مهارات الذكاء الوجداني. ثم كلف الباحث الطلاب بالنشاط المنزلي التالي: تخير شخص ما وتذكر له ما تم تعلمه في هذه الجلسة.

الجلسة الرابعة

البُعد الأول (تنمية الوعي بالذات.... الجلسات من ٤- ١١)

عنوان الجلسة: تنمية الوعي بالوجدان.
أهداف الجلسة:
١- التعرف علي أهمية الوجدان في مواقف الحياة المختلفة.
٢- التعرف علي بعض التعبيرات الوجدانية المختلفة.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- النمذجة. ٣- التغذية الراجعة. ٤- التعلم التعاوني. ٥- السيكودراما.
محتوي الجلسة:
قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه مع إعطاء بعض الوقت للرد علي أسئلة الطلاب؟

ثم قام الباحث بإعطاء فكرة عامة عن الوجدان وأنه يتضمن (العواطف- الانفعالات- المزاج)، وقام بالتمييز بين هذه المصطلحات، وتحدثت عن دور الوجدان في اتخاذ الكثير من القرارات بجانب التفكير العقلي، وان التفكير فقط لا يؤدي إلي السلوك السليم، وضرب الأمثلة ببعض المواقف التي قامت علي أساس التفكير العقلي وإغفال دور الوجدان فكانت النتائج غير مرضية، وطلب الباحث من الطلاب ذكر بعض المواقف وتوضيح ردود الأفعال المختلفة فيها والتعليق عليها. ثم قام الباحث بمناقشة هذه المواقف مع الطلاب، وتحديد المهارات الوجدانية المفتقدة في هذه المواقف، والآثار السلبية التي ترتبت علي فقدانها، وماذا لو أن استبدلنا هذه الأفكار والانفعالات الغير منطقية بأخرى منطقية يتضح فيها مهارات الذكاء الوجداني.

ثم قام الباحث بعرض مجموعة من الصور التي تم إعدادها مسبقاً تتضمن تعبيرات مختلفة لبعض الوجوه وهذا موضح في شكل(٢٢)، ثم طالب الباحث من الطلاب تمييز المشاعر الوجدانية المختلفة التي تعبر عنها هذه الوجوه، فجاءت بعض الإجابات سليمة، والبعض الآخر علي عكس ذلك، وقد كانت أكثر التعبيرات غموضاً بالنسبة للطلاب (الاشمئزاز- السخط- الحذر- الاعتراض – الإحباط – خيبة الأمل)، ثم قام بعرض الصور مرة أخري لمزيد من التعرف، وطالب من بعض المشاركين التعبير عن المشاعر المتضمنة في كل صورة أمام المجموعة، وعلي باقي أفراد المجموعة التعرف علي هذه الحالة الوجدانية، ومكافأة من يستطيع التعبير عن الصورة بطريقة جيدة، ومن تستطيع التعرف عليها.

ثم قام الباحث بمراجعة وتلخيص أهم النقاط التي دارت في هذه الجلسة، وهو الوجدان وأهميته، التحكم في ردود الأفعال المختلفة، التعرف علي التعبيرات المختلفة للوجوه، ثم كلف الباحث الطلاب بالنشاط المنزلي التالي:

١- وأنت في سفر تعترض الطائرة لعاصفة قوية وتبدأ الطائرة تتمايل ذات اليمين وذات الشمال، فماذا تفعل ؟

٢- أذكر بعض المواقف التي كنت فيها غير واعياً بانفعالاتك، ثم عاود التفكير فيها بعدما تعلمت الوعي بالوجدان؟









شكل (٢٤) تعبيرات الوجوه عن المشاعر المختلفة

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: تابع تنمية الوعي بالوجدان.

أهداف الجلسة:

١- التعرف علي الأنماط المختلفة للشخصية.

٢- التمييز بين بعض التعبيرات الوجدانية المتشابهة.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- السيكودراما. ٤- التعلم التعاوني. ٥- النمذجة.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه وتوضيح ردود الأفعال المنطقية وغير المنطقية من خلال الإجابات المختلفة علي السؤال والنتائج المترتبة عليها.

ثم قام الباحث بعرض مجموعة أخرى من صور التعبيرات الوجدانية ، وطلب من الطلاب التعرف عليها والتمييز بينها وخاصة بين المتشابه منها مثل (التعاسة ، الحزن ، الغضب ، الغضب الشديد)، و (الفرح ، السعادة ، السعادة الزائدة ، الرضا). ثم قام الباحث بعرض النماذج المختلفة التي تصف أنماط الناس فيما يختص بمشاعرهم حيث أنه قسمهم إلي:

١- الواعي بذاته **self aware** : هؤلاء علي وعي بحالاتهم المزاجية، ووضوح رؤية بالنسبة لانفعالاتهم، وهم على يقين بحدودهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ولديهم رؤية ايجابية للحياة، ولديهم قدرة على الخروج من الأزمات الصحية، ولديهم قدرة على تقدير الأمور.

٢- المنجرف **Engulfed**: هؤلاء تطغى عليهم انفعالاتهم وعواطفهم ويصبحون عاجزون عن تفاديها، وتمتلكهم حالاتهم المزاجية، وليس لديهم وعي بمشاعرهم، وهم مستغرقون فيها أكثر مما هم مدركين لها، ولا يبذلون أي جهد للخروج من المزاج السيئ، ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الوجدانية.

٣- -المتقبل **Accepting** : هؤلاء لديهم رؤية واضحة عن مشاعرهم ،وهم متقبلون لهذه المشاعر ،وسواء كان مزاجه معتدل أو لديهم صعوبة في المزاج فهم لا يسعون لتغير هذا المزاج رغم انزعاجهم منه.

ثم وجهه الباحث عدة أسئلة إلي الطلاب هي:

١- ما هو النموذج السائد لديك في معظم الأوقات ؟

٢- هل تجد أنك تستخدم نموذج آخر غير الذي نكر ؟ وما هي الظروف التي يحدث فيها ذلك ؟

٣- إذا وجدت نفسك منجرفا، فما هي الطريقة التي قد تستخدمها حتى تتحول إلى الوعي بالذات ؟

ثم استقبل الباحث الاستجابات ومناقشة ذلك مع أفراد المجموعة، ثم قام بعرض قصة قصيرة عن فتاة تأخرت ليلاً عن منزلها وأفراد المنزل في حالة قلق (الأب، الأم، الأخ، الأخت)، وعند عودتها قوبلت بردود أفعال مختلفة منها الغضب، الثورة، الخوف والقلق، الانسحاب، وقام الباحث بتوزيع الأدوار على الطلاب حيث أنهم قاموا بالأداء المسرحي لهذه الأدوار ثم التعليق عليها من قبل باقي أفراد المجموعة.

وأخيرا قام الباحث بتخليص أهم النقاط التي دارت في هذه الجلسة:

١- النماذج المختلفة للناس فيما يختص بمشاعرهم.

٢- أهمية الوجدان في حياة الأفراد.

ثم قام الباحث بتكليف الطلاب بالواجب المنزلي الآتي:

١- أحيانا يتقبل الإنسان أشياء لا يرضى عنها ولا تتفق مع ما يرجوه أو يريده ..كيف تتعامل مع هذه الحالة ؟

٢- فكّر في نماذج من (زملائك - أقاربك -طلابك) يمثلون الحالات السابقة(الواعي بذاته-المنجرف-المتقبل).

٣- هل أنت واعي بمشاعرك في المدرسة وأثناء تعاملك مع زملائك، أم أن هناك مشاعر تتحكم في سلوكك وأنت غير واعيا بها؟

٤- تخيل انك في زيارة لأصدقائك بمنطقة سكنية جديدة وفجأة انقطع التيار الكهربائي وأخذت تتحرك في الظلام وتتخبط، ماذا تفعل؟

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: تنمية الوعي بالذات.

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي المفاهيم الخاصة بالوعي بالذات.

٢- أن يستطيع الطلاب تحديد استجابة الوعي بالذات.

٣- تحديد الفرق بين الوعي بالحالة الوجدانية ومحاولة تغييرها.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- السيكودراما. ٤- التعلم التعاوني. ٥- النمذجة.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه، ثم قام بتوجيه بعض الأسئلة للطلاب كمدخل للتعرف علي الوعي بالذات ومنها. هل تحدثت مع نفسك مرة وفكرت في مشاعرك، وسألت نفسك عن سبب انفعالك أو عن حالة انفعالية سواء أكانت جيدة أم سيئة؟ ، هل تأملت هذه الحالة وحاولت الإفصاح عما تشعر به مع أحد ، سوف أطرح عليكم بعض الأسئلة وسوف نحاول الإجابة عليها لنصل إلى المقصود بالوعي بالذات.

ما مفهوم الوعي بالذات ؟ وكيف يعي الفرد ذاته؟ وما أهمية الوعي بالذات؟

ويعتبر الوعي بالذات أهم عناصر الذكاء الوجداني، فالفرد لا يستطيع إدارة انفعالاته إلا إذا كان على وعي بها، ولا يتعاطف مع الآخرين ويتقبلهم إلا إذا تقبل ذاته أولاً، فالوعي بالذات هو أساس ثقة الفرد بذاته التي هي جوهر التعامل مع الآخرين، ويعكس الوعي بالذات مدى قدرة الفرد على إدراك مشاعره بدقة وموضوعية وتحكمه في انفعالات بضمير إيجابي وبصيرة صائبة.

والسؤال الهام: كيف يعي الفرد ذاته ويدركها على حقيقتها؟ يتحقق هذا عن طريق التأمل الداخلي للفرد، وملاحظة الذات والحيادية التامة، وتوظيف الخبرة الانفعالية في التعرف على الانفعال و الاستبصار به، وإدراك تأثير الانفعالية على الناحية الجسدية مثلاً: إذا شعرت بالسعادة فأي المناطق من جسدك تستجيب لهذا الانفعال؟

ثم أوضح الباحث بأن الوعي بالذات يمكن أن يكون بدون استجابة ولا يصدر عنه تقييم ولكن هذا غير شائع، ففي معظم الحالات يتضمن الوعي بالذات تقييم واستجابة، وأحيانا يصل الوعي بالذات إلى إصدار تعليمات صارمة، إذا كان موضوعا يتميز بالحزن. كما أوضح الباحث الفرق بين الوعي بالحالة الوجدانية من ناحية ومحاولة تغييرها من ناحية أخرى، والتأكيد على أنهما عمليتان متلازمتان، فالوعي السلبي أو الغير مرغوب يصاحبه الرغبة في التخلص منه.

ثم قام الباحث بتوزيع كروت مكتوب فيها بعض الصفات، وطلب من الطلاب تحديد ذواتهم من خلال الصفات التالية:

أنا إنسان			
أراعي شعور الآخرين	مخلص	مفكر	كريم
أصمم على رأيي	ملتزم	حذر	أمين
متحمس	شجاع	سعيد	محب
ودود	عاطفي	متردد	هادئ
مندفع	خجول	سلبي	غيور
عطوف	أحب العمل مع فريق	رياضي	أتحكم في نفسي
نبيل الخلق	صبور	شريف	محب للسلام
أتحمل المسئولية	متسامح	متجدد التفكير	مبادر
جريء	متدفق الفكر	سريع التعلم	اجتماعي

ثم قام الباحث بمناقشة الطلاب في إجابتهم، وإعطاء الفرصة للطلاب لمناقشة ما يودون توضيحه من موضوعات تتعلق بموضوع الجلسة.

ثم تناول الباحث بعض المفاهيم المكونة للوعي بالذات وهي:

١-فهم الذات **Self –Conception**: القدرة على إدراك الفرد لذاته، وتقييمه لخصائصه الشخصية واتجاهاته ووضعه الاجتماعي.

٢- تقدير الذات **Self- Esteem**: تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدي تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

٣- تقبل الذات **Self- Acceptance**: القدرة على أن يتقبل الفرد ذاته كما هي بقدراته وإمكاناته ونواحي القصور به والسعي نحو تنمية هذه القدرات والامكانات واستغلالها إلى أقصى حد.

٤- الاستقلالية **Independence**: قدرة الفرد علي التوجه والسيطرة أو التحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته، والاعتماد على النفس في إنجاز الأعمال والمهام بصورة جيدة، والقدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على الذات، ومحاولة تأكيدها، كما تعنى القدرة على المبادأة والرغبة في العمل الفردي المستقل.

٥- التوكيدية **Assertiveness**: قدرة الفرد على إظهار أو التعبير عن مشاعره و معتقداته و أفكاره، و الدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء، و يكون له الحق في الاستقلال والحق في إبداء الرأي والاختلاف مع الآخرين، فيحقق الإيجابية في العلاقات الاجتماعية، ويعطى لنفسه التقدير الذي يساعده على تحقيق سويته.

وأخيرا قام الباحث بتكليف الطلاب بالواجب المنزلي الآتي:

١- أختر ثلاث صفات تتمنى أن يصفك الآخرون بها؟
٢- أكتب ما يفسر اختيارك لهذه الصفات وما علاقتها بحياتك ؟
٣- ما هي الصفة التي لا ترى لها وجود عندك ؟ ولما لا تستطيع امتلاكها ؟
٤- إذا وجدت نفسك مندفع في موقف ما، فماذا تفعل كي تتحول إلي الوعي بالذات؟

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: التعبير عن المشاعر.

أهداف الجلسة:

١- توضيح مدي امتلاك الإنسان لقدرة تعبيرية تجعله يستطيع نقل مشاعره.
٢- مساعدة الطلاب علي التعبير عن مشاعرهم في صورة لفظية واضحة.
٣- إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف علي بعض القواعد التعبيرية.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣-لعب الأدوار. ٤-السيكودراما.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشته فيه. ثم بدأ الباحث في الجلسة، بالإشارة إلي أن الإنسان يمتلك قدرة تعبيرية كبيرة فلابد من استخدامها في نقل انفعالاته ومشاعره للآخرين، هذه القدرة تميزه عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، لذا لابد من استثمارها حتى يحقق أكبر قدر من التوافق الشخصي والاجتماعي. ثم طلب الباحث من الطلاب كتابة بعض الجمل والعبارات التي يعبروا بها عن مشاعرهم في بعض المواقف التي تم تحديدها من قبل الباحث تدريباً لهم على كيفية التعبير عن مشاعرهم في مختلف المواقف.

الموقف	العبارة
عزاء أحد الزملاء في قريب له.	
تهنئة أحد الزملاء في مناسبة سارة.	
نجاحك بتفوق في نهاية العام.	
مرض أحد زملائك.	
الاعتذار عن خطأ صدر منك لوالديك.	
إعجابك الشديد بهدية قدمت لك.	

ثم قام الباحث بمناقشة هذه البطاقات مع الطلاب بعد انتهائهم من تسجيل العبارات وأوضح أن الذكاء الوجداني يشمل هذا النوع من المهارات(التعبير عن المشاعر) وتبادل الإشارات التي يلجأ إليها الناس للتعبير عن مشاعرهم على نحو لائق. مع إمداد الطلاب ببعض القواعد في التعبير التي لابد من تعلمها عن طريق التوجيهات الواضحة التي تساعد على توضيح ذلك.

١- حاول أن تكون على وعي بالوقت الذي تمر فيه بمشاعر معينة.
٢- حاول أن تعبر عن هذه المشاعر بكلمات مناسبة.
٣- إذا كنت تعاني من عدم القدرة على التعبير عن المشاعر، فحاول أن تقوم بتدوين مشاعرك اليومية بشكل دوري حتى يتم تدريبك على التعبير عنها.

إليك بعض الكلمات التي تعبر عن مشاعر مختلفة تستطيع قراءتها ومحاولة استخدامها في مواقفها.

الجمل التعبيرية	الجمل التعبيرية	الجمل التعبيرية	الجمل التعبيرية
أنا سعيد	أشعر بالملل	أشعر بالذنب	أن غيور جدا
أنا فرحان	أشعر باليأس	أنا عصبي جدا	أنا فضولي جدا
أنا حزين	أنا محبط	أنا متردد كثيرا	أنا عدواني
أنا غاضب	أنا مشمئز	أشعر بالوحدة	أنا حاقد
أنا غاضب جدا	أنا واثق من نفسي	أنا كثير الشك	أنا خائف
أنا مرتبك	أنا مندهش	أشعر بالرضا	أنا مصدوم

ثم قام الباحث بتقييم الجلسة وتلخيص أهم ما جاء بها وذلك من خلال مشاركة الطلاب ثم تم تكليفهم بالواجب المنزلي الآتي:

١- اكتب قصة بعنوان طفل [محبوب جذاب].
٢- صف شعورك في كل من الواقف الآتية:
أ – غضب منك والدك بسبب إهمالك التي تسبب في حدوث ماس كهربي.
ب- خروج جميع أفراد أسرتك وتركك في المنزل بمفردك.

ج- تفضيل أحد إخوتك عليك.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: تقدير الذات.

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي المقصود بتقدير الذات.
٢- أن يدرك الطلاب أهمية مفهوم الذات الإيجابي.
٣- ان يتعرف الطلاب على خصائص منخفضي تقدير الذات وأسباب ذلك.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة.

محتوي الجلسة:

الترحيب بالطلاب بنوع من المودة والاحترام وشكرهم على الالتزام بالمواعيد ومراجعة الواجب المنزلي، ثم أشار الباحث إلي أن حديث اليوم يكون عن موضوع تقدير الذات. ثم طلاب الباحث من الطلاب ان يستمع من بعضكم عن فكرته عن ذاته وهل تعتقد أن فكرتك عن ذاتك حقيقية؟ وما مدى تأثير الآخرين في مفهومك عن نفسك وتقديرك لها؟

ثم قال الباحث للطلاب تعالوا معي نحاول أن نجيب على هذه الأسئلة: كل فرد فينا لديه فكره عن نفسه قد تكون هذه الفكرة سلبية أو ايجابية، هذه الفكرة هي ما يطلق عليه مفهوم الذات وهي تؤثر في تقدير الفرد لذاته ويقصد به تقييم الذات، وتعتبر هذه القدرة شرط هام لتقبل الذات لأن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته إلا إذا تقبلها وهذا التقبل مرهون بحب الذات وكيفية تقدير الذات بشكل إيجابي، هذا الأمر من الصعوبة بحيث يوجد لدى عدد قليل من الأفراد، ويرجع هذا لأن الأسرة والمدرسة – لا تعتمد بدرجة كافية علي التعاطف والحب كأسلوب مثالي في التربية وهذا يؤدى إلى انخفاض تقدير الذات أو تقدير الذات المشروط وفى بعض الأحيان يؤدي إلى تقدير الذات بشكل زائف. ثم قام الباحث بعد ذلك بذكر أسباب ارتفاع مستوى تقدير الذات، حيث أشار بأنه لابد من تزويد الأفراد بمشاعر صادقة لقيمتهم وقدراتهم الشخصية وسلوكياتهم الجيدة ونضرب لهم المثل والقدوة في النقد بشكل جيد وذلك بالتركيز على المشكلة واختيار الحلول المناسبة والاهتمام بكل الأفكار والرؤى التي قد تطرح لحلها والمكاشفة بنقاط الضعف وتجنب سوء الفهم والتفسير لأي تصرف.

كما أشار الباحث بأن نمو الفرد في أسرة يسودها الحب والاهتمام بالأفراد كذوات قيم وليسوا كأشياء تتسامح مع الأخطاء وتوضحها بشكل واقعي، من شأنه أن ينمي تقدير الذات لدى أفرادها وهذا يوضح أهمية التشجيع الدائم ومساندة الفرد في المواقف الصعبة ومناقشة المشكلات وعدم الإسراف في النقد، وقد ينخفض مستوى تقدير الفرد لذاته نتيجة شعوره أنه أقل من الآخرين وعدم قدرته على إدراك ذاته وبالتالي لا يرضي بأي نقص عنده. وكلما كان لدى الإنسان ثقة في نفسه واستطاع أن يستمد تقديره لذاته من نفسه فلا ينتظر أن يثنى عليه أحد حتى يشعر بقيمة ذاته، كلما كان الفرد لديه تقدير ذات مرتفع وان الإنسان ليس هو مجموع ما يملك ولكنه مجموع ما يستطيع تحقيقه فهناك كثير من المعاقين ممن تحدوا الإعاقة.

وفي موجز قصير يشرح لهم الباحث قصة الموسيقار عمار الشريعي كأحد الأشخاص الذين تحدوا الإعاقة.ليس المهم آراء الآخرين لأن الناس لن ترضى كلها، ولابد ان تعبر عن مشاعرك ولكن بالأسلوب الملائم وباعتدال. وأن تثق في قدراتك وكن مطمئن فلن تخسر أحد كان يستحق أن تكسبه. ثم بعد ذلك ذكر الباحث مظاهر انخفاض تقدير الذات والتي منها: الخوف من اتخاذ القرار وتحمل المسئولية والشعور بالتبعية والانقياد للآخرين، الشعور بالدونية وتحقير الذات والاضطهاد والنقد والنبذ والإهمال. كما ذكر الباحث خصائص الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع ومنها: النظرة الإيجابية للمستقبل والقدرة على مواجهة النقد والرفض من الآخرين، الثقة بالنفس واحترام الذات ووعى الفرد الدقيق لقدراته ومشاعره وقدراته على تحدى الصعاب، القدرة على مواجهة النقد والرغبة في التغيير دون الشعور بأي دفاعات أو رفض للتغيير.

ثم قام الباحث بتقييم الجلسة وتلخيص أهم ما جاء بها وذلك من خلال المشاركة الفعالة للطلاب ثم تم تكليفهم بالواجب المنزلي الآتي:

١- هل تشعر أن تقييمك لذاتك إيجابي أم سلبي؟
٢- ما المشاعر والانفعالات التي تصاحب ارتفاع مستوى تقدير الذات؟
٣- ضع تقييماً لنفسك.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: الاستقلالية

أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب علي مفهوم الاستقلالية.
٢- أن يفرق الطلاب بين التعاون والتواكل على الآخرين.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

تبدأ الجلسة بتحية أفراد المجموعة وتوجيه الشكر لهم على الالتزام والحرص على الحضور ومراجعة الواجب المنزلي وتشجيع المجدين في أداءه بتوزيع بعض الكتب الدينية، مع وعد الآخرين بنفس الإثابة في المرة القادمة، ثم بدأ الباحث الجلسة بإشارة إلي ان موضوع الجلسة الحالية من الموضوعات الهامة، ثم بدأ بتسؤل، هل تحب أن تعتمد على نفسك في كثير من الأمور أم تعتمد علي الآخرين في كل كبيرة وصغيرة، ثم تلقي الباحث بعض الإجابات وبدأ في النقاش حول الآراء المختلفة، ثم بعد ذلك عرف الباحث الاستقلالية بأنها قدرة الفرد علي التوجه و السيطرة أو التحكم الذاتي في تفكير و تصرفات الفرد، و أن يكون غير معتمدا علي أحد، فالناس المستقلون علي أنفسهم في التخطيط و اتخاذ القرارات الهامة، و هم ربما لذلك يبحثون أو يطلبون و يهتمون بآراء الناس الآخرين قبل اتخاذهم القرار الصحيح بأنفسهم في نهاية الأمر، فالاسترشاد و مشورة الآخرين لا يكون بالضرورة علامة علي الاعتماد أو عدم الاستقلال، ذلك أن الاستقلال في الأساس هو القدرة علي القيام بالأمر استقلاليا دون الحاجة للحماية أو التأييد من أحد، كما أن القدرة علي الاستقلال تقوم علي درجة ثقة الفرد في نفسه و قواه الداخلية و رغبته في مواجهة و تحدي التوقعات و الالتزامات دون أن يصبح عبدا لها.

ثم أشار الباحث إلي أن يحتاج العميان مثلاً يحتاجون المساعدة من الآخرين لاسيما في قضاء بعض حاجاتهم مثل: الحركة والذهاب إلى المدرسة والخروج منها ولكن ما نريد التأكيد عليه ألا ينتقل أثر هذا الاعتماد علي الآخرين في النواحي الخارجية إلى النواحي السيكولوجية المتعلقة بالشخص ذاته، فلا يكون للآخرين أثر في اتخاذ قراراته أو تكوين آرائه وأفكاره أو توجيه مجرى حياته كما يريدون هم لا كما يريد هو، وتبرز النزعة الاستقلالية لدى الأفراد حينما ينشأون في بيئة تعلى من قيمة الأفراد وتطلق لهم العنان للتصرف فما تعلق بهم من أمور تفتح بابا للمناقشة والحوار ولا تستبد برأيها وتتسامح مع الأخطاء.

وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي: استحضر شخصية زميل لك يعتمد على نفسه في معظم أعماله وآخر يعتمد على الآخرين في معظم الأشياء التي يحتاج إليها ما هو شعورك نحو كل منهما ؟ وماذا تفضل أن تكون؟

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: التوكيدية

أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب علي مفهوم التوكيدية.
٢- تنمية مبادرة المشاركة الاجتماعية لدى الطلاب.
٣- أن يتدرب الطلاب علي المبادرة في العلاقات الاجتماعية وتجنب العزلة.
٤- أن يتعرف الطلاب على الخصائص التي تميز الأفراد التوكيدين.
٥- أن يتدرب الطلاب على ممارسة بعض السلوكيات التوكيدية.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية.   ٢- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه، ثم بدأ الباحث الجلسة بإشارة إلي ان التوكيدية تعني قدرة الفرد على إظهار أو التعبير عن مشاعره و معتقداته و أفكاره، و الدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء، و يكون له الحق في الاستقلال والحق في إبداء الرأي والاختلاف مع الآخرين، فيحقق الإيجابية في العلاقات الاجتماعية، ويعطى لنفسه التقدير الذي يساعده على تحقيق سويته، فالشخص التوكيدي الذي يبادر بإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين الواثق من نفسه الذي لا يخجل ولديه القدرة على المناقشة وإبداء رأيه ويستطيع أن يحفز الآخرين ولا يستسلم لأرائهم ويستطيع المشاركة الإيجابية في الحديث والحوار والأنشطة الاجتماعية والفنية ويستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته بدون توتر أو ارتباك أثناء علاقاته المباشرة مع الآخرين.

ثم أشار الباحث إلي أن التوكيدية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:

١) القدرة علي إظهار المشاعر أو التعبير عنها(أي تقبل و إظهار أو التعبير عن مشاعر الغضب و المودة و المشاعر الجنسية).
٢) القدرة علي إظهار أو التعبير عن المعتقدات و الأفكار بصورة منفتحة (أي قدرة الفرد علي إعلان آرائه و معارضته و اختلافه، و أن يكون موقفا واضحا لا ليس فيه حتى و لو كان هناك صعوبات وجدانية، و حتى لو أن، الفرد خسر شيئا ما نتيجة هذا الموقف).
٣) القدرة علي الدفاع عن الحقوق الشخصية (ولا يعني ذلك انتقاص أو ترك الذين يضايقون الفرد أو الذين يأخذون حقوقه). فالناس التوكيدون ليسوا متطرفي السيطرة علي أنفسهم أو خجلين، و لكنهم قادرين علي إظهار مشاعرهم(غالباً بصورة مباشرة) بدون عدوانية أو بذاءة.

ثم أشار الباحث إلي أن كثير من الأفراد يفضلون عدم مواجهة الصعوبات اعتقادا منهم في ضعف قدراتهم علي مواجهتها ويبذلون جهداً كبيراً لتفادي المشكلات بشكل دائم، بل يتنازل عن كثير منهم عن الحقوق إذا أدرك أنه تتبعها بعض الواجبات كما يتنازل عن كثير من الفرض لعدم مواجهة الصراعات و هذا

النوع من الأفراد يكون غير توكيدي. وقد تكون الإعاقة أحد أسباب انسحاب الفرد والبعد عن إقامة علاقات اجتماعية وكون لهذا الانسحاب نتائج سلبية تؤدى إلي عزل الفرد عن إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وبالتالي انعدام الشعور بالأمن والطمأنينة ولكي تتغلب على هذا لابد أن تبادر بإقامة علاقات اجتماعية وتتذكر دائما أنك تستطيع أن تتغلب على هذه الإعاقة المهم أن تدرك أنك قادر على التفاعل والتعامل مع الأفراد ولا تخجل من مشاعرك وعبر عن آرائك بحرة.
ثم قام الباحث بإعطاء بعض الأنشطة التي تنمية مبادرة المشاركة الاجتماعية لدى الطلاب وتجذب العزلة.
ثم عرض خصائص الشخص التوكيدى والتي تتمثل في النقاط التالية:
١- - الثقة بالنفس، المبادرة في العلاقات الاجتماعية.
٢- القدرة على التعبير عن المشاعر وعدم الخجل منها.
٣- المرونة في مختلف المواقف.
٤-التلقائية في التعبير عن الآراء.
٥- عدم الاندفاع و القدرة على إدارة الانفعال بذكاء بعيدا عن التردد أو الاندفاعية.
٦- الشعور بالراحة عند التعبير عن آراءه ومعتقداته حتى لو لم يتفق معه الآخرون.
ثم أعطي الباحث نشاط آخر لتدريب أفراد المجموعة على ممارسة بعض السلوكيات التوكيدية، والتركيز على المشاعر والانفعالات التي تصاحب رفع مستوى التوكيدية، فمثلاً إذا مثلنا التوكيدية على متصل، يقع على أحد طرفيه الشخص التوكيدى وفى الوسط الشخص المتردد وعلى الطرف الآخر الشخص الخجول "اللاتوكيدى".ضع لنفسك تقييما على هذا المتصل.
ثم في النهاية طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
١- هل تبادر بالحديث مع الآخرين ؟ أم تنتظر حتى يبدأ الطرف الآخر الحوار معك؟
٢- اذكر بعض المواقف التي واجهتك وشعرت فيها أنك شخص غير توكيدي فضلت العزلة عن الآخرين. حددها ووضح كيف تتصرف فيها بشكل توكيدي؟
٣- ما هي المشاعر والانفعالات التي شعرت بها في الموقف التوكيدى؟

الجلسة الحادية عشر

عنوان الجلسة: العلاقة بين المعرفة والوجدان(التفكير والانفعال).

أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب علي بعض المتغيرات السلوكية أو الانفعالية التي يستدل من خلالها علي أخطاء في التفكير.
٢- توضيح أن التصرف بغير عقلانية في المواقف السلبية يزيد من حدة الشعور بالصراع النفسي وعدم التوافق.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب، ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشتهم فيه. ثم قام بتوزيع ورقة عمل على الطلاب والقيام بملئها في هذه الجلسة تتضمن عدة تساؤلات هي: ماذا يجرى الآن في ذهنك من أفكار؟، أي هذه الأفكار إيجابي؟، استبدل ما هو غير إيجابي بآخر إيجابي.
ثم قام الباحث بمناقشة الأفكار المختلفة وتوضيح الإيجابي منها وغير الإيجابي والنتائج التي تترتب على كل منها. حيث أشار الباحث إلي أن الحياة العاطفية والحياة المعرفية لا تنفصلان، فلا يمكن أن نقوم بأي نشاط ذهني مجرد (الرياضيات) من دون الشعور ببعض العواطف. وبالمقابل لا وجود لانفعالات من دون حد أدنى من الفهم والتمييز (ذكاء). فالتناغم بين الانفعال والتفكير، بين العقل والقلب، بين التفكير والشعور، عُرف مُنذُ القرن الثّامن عشر، حيث رأى العلماء بأن العقل ينقسم إلى ثلاثي أقسام متباينة، هي:
١-المعرفة Cognition: وتشمل العديد من الوظائف مثل، الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات المعرفيـة وما ينبثق منها.
٢- العاطفة (الوجدان) Affect: وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف والقلق والتبرم وعدم التحمل، وأبسط شكل للانفعالات ما يسمى باللون الانفاعلي للأحاسيس.
٣- الدافعية Motivation: وتشتمل على الدوافع البيولوجية الفطرية والمتعلمة والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

ثم قام الباحث بعرض نموذج يوضح عملية التفاعل بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي، والتي تتبلور من خلال "الذكاء الوجداني" والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة منها: إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها انفعالات الآخرين.
ثم طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار بالجلسة مما يمثل تغذية راجعة لهم. وأخيرا قام الباحث بتكليف الطلاب بالواجب المنزلي الآتي:
تذكر أحد المواقف التي كنت تفتقد فيها لمهارات الذكاء الوجداني وتصور رد الفعل لو أنك استخدمت مهارات الذكاء الوجداني، ثم قارن بين مشاعرك وأفكارك في تصورك لذلك الموقف ومشاعرك وأفكارك في تصورك الجديد لسلوكك في هذا الموقف.

الجلسة الثانية عشر

البُعد الثاني (إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)..... الجلسات من ١٢-١٧)

عنوان الجلسة: إدارة الانفعالات.

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم إدارة الانفعالات.
٢- أن يميز الطلاب بين الانفعالات المتقاربة.
٣- أن يتدرب الطلاب علي استخدام مهارة الوعي بالذات في إدراك أسباب الانفعالات.
٤- أن يتدرب الطلاب على إدارة الانفعالات.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- لعب الأدوار. ٥- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب، ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشتهم فيه، وتشجيع المجدين منهم في أدائهم وحثهم على الاستمرار في تحسين مستوى أدائهم.. ثم قام الباحث بتوجيه الطلاب إلى أننا سوف نناقش مفاهيم جديدة وهي إدارة الانفعالات وهي إحدى مهارات الذكاء الوجداني وهي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب، وهزيمة القلق و الاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية. فإدارة الانفعالات والمشاعر لكي تصبح ملائمة، لابد من الوعي بالذات فلا يستطيع الفرد أن ينظم انفعالاته ويديرها إلا إذا كان على وعى بها. فمثلاً إذا كان فرد يشعر بالغضب فإنه من المحتمل أن يدرك ما قد ينتج عن هذا الغضب وأنه قد ينقلب إلي عدوان وقد يفعل الفرد ما قد يندم عليه فيما بعد، وعلى الجانب الآخر إذا أنساق وراء انفعالاته سوف يجد أن الانفعالات هي التي تسيطر عليه وتقوده. فمن الطبيعي أن ينفعل الفرد إذا شعر بالإهانة ولكن المهم أن يتناسب الانفعال مع الموقف. فإدارة الانفعالات تشمل القدرة على تهدئة النفس أثناء الانفعالات العاصفة والتخلص من الانفعالات السالبة التي يشعر بها الفرد أو محاولة تغييرها إلى انفعالات إيجابية والفشل في هذه المهارة أو نقصها يعرّض الفرد بالإحساس بالضغط والقلق والتوتر.

ثم أشار الباحث بعد ذلك إلي خصائص الأفراد الذين يديرون انفعالاتهم بمهارة، ومنها القدرة على إخضاع الانفعالات والنزوات الهدامة للتحكم، والقدرة على إدارة الانفعالات الفجائية والمسببة للإحباط، والقدرة على الاحتفاظ بالتماسك وعدم الاضطراب في اللحظات الصعبة، والقدرة على الاحتفاظ بالتفكير الواضح المرتبط بالهدف حتى في المواقف الصعبة. فيكمن ذكاء الفرد كما أشارنا في قدرته على الانفعال المناسب في مواقف الحياة، كل يوم اسأل نفسك كيف أشعر وماذا أشعر وما سبب هذا الشعور، وحاول أن تكون متيقظاً وأن تضبط أفكارك، حدد الأسباب التي تولد الانفعال لديك. ثم قام الباحث بتوضيح معاني بعض المفاهيم مثل: (استحقاق الثقة، والضمير الحي،والتكيف، والتحكم في الذات، والإبداع).

ثم أشار الباحث إلي الوسيلة التي يستطيع الإنسان أن يدير انفعالاته ويتحكم فيها ويعبر عنها دون قمعها من خلال توجيه تساؤل للطلاب: وأنت في الفصل وجه إليك المدرس سؤالا ولكنك لم تتمكن من الإجابة عليه كاملا فعنفك بشدة ماذا تفعل ؟. بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلى استجابتهم، ذكر الباحث أن عدم التحكم في الانفعالات قد يؤدي إلى الغضب ولكن هناك عدد من الاستراتيجيات التي قد تساعدنا على التحكم في الانفعالات وهي أن يضع الفرد لنفسه نظاماً معيناً يسير عليه عندما يشعر بنوع من الانفعالات الحادة مثلا؟ : عد من واحد إلى عشرة – خذ نفساً عميقاً ، قل لنفسك من الأفضل أن لا أنفعل ، اقرأ آية معينة من القرآن الكريم ، المهم ان يكون الهدوء خاصية مميزة في شخصيتك.

ثم قام الباحث بنشاط أخر للطلاب: أنت قائد مجموعة من الزملاء وطلب منك مدير المدرسة تنظيم رحلة مع هؤلاء الزملاء واختلف الزملاء حول برنامج الرحلة فماذا تفعل في هذا الصراع وأنت قائدهم ؟.
بعد انتهاء الطلاب من النشاط بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلى استجاباتهم، ثم علق الباحث بأن لحل الصراع استراتيجيات يتوقف استخدامها على طبيعة موقف الصراع ويوضح الباحث إلي أن الفرد بين كل أسلوب من الأساليب الخمسة التالية لحل الصراع وهي:
١- استخدام القوة: وهو مرتبط بالتوكيدية والتنافسية وهي مواقف يتم حسمها لصالح طرف واحد، وقد يكون استخدامها وراء الحاجة الشديدة لتحقيق الأهداف.
٢-المهادنة: وفيه يكون الاهتمام الرئيسي بالأشخاص والمشاعر والحاجة أقل لتحقيق الأهداف ويعتمد على الاستسلام من أجل الحفاظ على العلاقات.
٣-التناغم: يعتمد على التفاوض من أجل تحقيق الأهداف وهي أرضية مشتركة لتوصل حل وسط في حل الصراع من خلال التفاوض بين الأفراد.
٤-الانسحاب: وفيه تنخفض الحاجة إلى تحقيق الأهداف والحاجة للعلاقات الاجتماعية حيث أن من يستخدم هذا الأسلوب لا يريد أن يدخل في صراعات مع الآخرين ويعتمد على الحلول المؤقتة في مواقف الصراع.
٥-التعاون: أي حل المشكلات من خلال التعاون بين الأفراد محاولة لتحقيق الحفاظ على المكانة والعلاقات والتعاون يتضمن جهداً يهدف إلى التوصل لأهداف جديدة تحتوى على آراء واهتمامات الأطراف الأخرى.
ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة وطلب الباحث من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
١- حدد بعض الانفعالات السالبة والموجبة التي تتعرض لها، وتأمل أسبابها، وهل هي معقولة، هل يمكن تغيرها، في أي مكان في جسدك تشعر بهذه الانفعالات، وكيف أصبحت بعد شعورك بالقدرة على تغيير حالتك الانفعالية؟
٢- وأنت مع أصدقائك توجه أحدهم إليك بالسب وأدخلك في صراع معه كيف يمكن أن تتصرف في هذا الموقف؟
٣- أنت تعمل في محل تجاري مسئولاً عن خدمة الزبائن، وتتحدث على الهاتف مع زبون شديد الغضب. ماذا تفعل.

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: تنمية القدرة علي تحمل الانفعالات العاصفة.

أهداف الجلسة:

١- أن يتدرب الطلاب علي مراقبة مشاعرهم السلبية ومن ثم التحكم فيها.
٢- توضيح أن المطلوب تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب، ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشتهم فيه، ثم بدأ في مناقشة موضوع الجلسة الحالية حيث أوضح بأن قدرة الإنسان علي التحكم في مشاعره تعني ضبط المشاعر وليس منعها، فكل شعور له قيمته ومعناه، فالحياة بدون مشاعر تصبح بلا روح أو معني وتفتقر لمعني الحياة الحقيقية، ويُعد تهدئة النفس من المهارات الأساسية في الحياة، وقد وجُد أن الإنسان الذي لا يستطيع التحكم في الانفعالات في وقته، ولكنه يستطيع التحكم في مدي استمرارية هذا الانفعال.
ثم قام الباحث بافتعال بعض المواقف الغاضبة دون معرفة الطلاب ثم مناقشة وتحليل ردود الأفعال المختلفة التي صدرت عن الطلاب تدريباً لهم علي التحكم في الانفعالات الزائدة. ثم طلب الباحث من الطلاب تكوين مجموعات لإبداع قصص عن التحكم في الذات ومنعها من الانفعال الزائد، ثم طرح الباحث هذه القصص وتقييمها وتقييم النواتج التي ترتبت علي مهارة التحكم في الذات.
ثم بعد ذلك طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
كنت ذاهب إلى حفل وترتدي افخر الثياب ثم حدث قطع في الثوب الذي ترتديه، صف كيف يمكن أن تتصرف في الموقف.

الجلسة الرابعة عشر

عنوان الجلسة: مفهوم الغضب ونواتجه النفسية السيئة.

أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب علي مفهوم الغضب.

١- إن يتعرف الطلاب على الأسباب التي تولد الغضب.
٢- أن يتعرف الطلاب اعلي لآثار التي تترتب على الغضب.
٣- أن يتدرب الطلاب على السيطرة على الغضب وإدارته.
٤- أن يتدرب الطلاب على التعبير الملائم على الانفعال.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- لعب الأدوار.

محتوي الجلسة:

تبدأ الجلسة بتحية أفراد المجموعة والسؤال عنهم في جو يسوده الود والتقبل. وتشجيع المجدين في أداءه بتوزيع بعض الكتب الدينية، مع وعد الآخرين بنفس الإثابة في المرة القادمة، ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشة بعض النقاط الهامة فيه.ثم بدأ مناقشة موضوع الجلسة الحالية حيث أوضح الباحث بأن موضوع جلسة اليوم عن انفعال يتعرض له كل الأفراد، وإذ لم ندركه ونسيطر عليه قد يتحول إلى عدوان على الآخرين إذا تم تصعيده ولم يتدرب الفرد على إدراكه والتعامل معه بطرق مناسبة وتوضيح الجوانب السلبية والإيجابية له. فهل تعرفون ما هذا الانفعال؟ إنه الغضب ، فالغضب هو عاطفة سلبية يحدث نتيجة لموقف حقيقي يأتي عكس ما يتمناه الفرد ، وهو الانفعال الذي يجعل اللسان يعمل أسرع من العقل، ويعتبر الغضب من أهم العوامل التي إذا تمكننا من السيطرة والتحكم فيه يكون لنا القدرة على رفع مستوى الذكاء الوجداني، فالغضب لا يوجد داخل الفرد ولكن يستثار. وهو يتراوح ما بين قليل ومعتدل وخطير كما أن للغضب علامات وهي:
علامات بدنية وتشمل زيادة في معدل التنفس وضربات القلب والعرق واحمرار الوجه، وعلامات فكرية تتضمن حوار ذاتي سلبي مثل أكره نفسي – سأضربه، وعلامات سلوكية وتشكل الضرب والتهديد والإغماء.

ثم قام الباحث بتوجيه سؤال يمثل النشاط الأول في هذه الجلسة وهو: ما الذي يغضبنا هل تصرفات الآخرين أم حكمنا على هذه التصرفات ما هي الطرق المناسبة لمواجهته.

بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلى استجاباتهم، لخلاص الباحث ما تم مناقشته وتوضح أن الغضب هو أكثر الحالات المزاجية التي يصعب على الإنسان التعامل معها، فعليك أن تتوقف عندما تغضب حتى لا يتصاعد الغضب حيث أن الغضب لا يتبع المنطق كما يشير الباحث إلى أن الحوار الذاتي يجب أن يكون إيجابي ولا يحث على الغضب حتى لا يملأ عقل الغاضب بدوافع تزيد من غضبه، لذا فإننا لا يغضبنا تصرفات الآخرين ولكن حكمنا على هذه التصرفات هو الذي يغضبنا فقد يتأخر شخص عن معاده فيغضب البعض ويلتمس البعض الآخر له الأعذار.

ثم ذكر الباحث أسباب الغضب، حيث أنه أشار إلي أن السبب الرئيسية وراء الغضب هو الشعور بالخطر والتهديد والحرمان من تحقيق هدف ما، كما أنه يرجع لعدة أسباب منها:
١- عندما يهان الفرد أو يشعر بالأذى تظهر مشاعره في الانتقام في شكل الغضب.
٢- الخوف من فقدان الحب والسيطرة على الموقف والإحساس بالعجز.
٣- عدم القدرة على التعبير عن المشاعر، أو عند تجاهل الآخرين للفرد.
٤- التوجيه أو الانتقاد أو تكرار النصح أو الشعور بالمعاملة القاسية.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل للنشاط الثاني تتضمن كيفية إدارة الغضب، وكان هذا من خلال تجربة لمرشدة نفسية كانت تعمل في المدارس للعمل مع أطفال صغار يعانون من الاضطرابات، وأبرز ما في أمرهم أنهم لا يعرفون إلا القليل عن حسن التصرف تحت ضغط الشدة، وكانوا يعتقدون إذا وقع أحدهم عرضاً أثناء اللعب بأن لا يكون أمامهم سوى رد فعل واحد وهو رمي أول من يصادفهم على الأرض، وكان ذلك يورطهم دائماً تقريباً في المشكلات، حيث تعاملت المرشدة مع هؤلاء الطلاب بأن قامت بتصميم رسمتين يمثلان شخصاً هادئاً وآخر منفعل. وقالت لهؤلاء الطلاب عندما تكونون هادئين يتدفق الدم إلى دماغكم وبذلك يمتلئ وتغدون عندئذ أذكياء، أما إذا ثرتم وغلب عليكم الهياج فإن الدم يترك دماغكم ويتحول إلى أيديكم وأقدامكم و ألسنتكم، فيفرغ الدماغ وتصبحون أغبياء. فحيث يكون الدم يكون الفعل. فإذا كان الدماغ ممتلئاً بالدم تستطيعون التفكير بوضوح وتأتون بأفعال ذكية. أما إذا هرب الدم إلى اليدين والقدمين واللسان فسوف ترتكبون أفعالا حمقاء، مثل الضرب أو الركل، أو قول البذاءات مما لا يليق بكم. وهكذا فإن وجدتم السبيل لتتمالكوا أنفسكم وتبقوا هادئين فإنكم تتمتعون بالذكاء، والأذكياء ينؤن بأنفسهم عن المشاكل. فالإنسان عندما يغضب في موقف الإحباط والفشل والصراع يتدفق الدم إلى اليدين ليجعلهما قادرتين بصورة أسهل على القبض على سلاح أو ضرب عدو، وتتسارع ضربات القلب، وتتدفع دفقه من الهرمونات مثل هرمون (الأدرينالين) فيتولد كم من الطاقة القوية تكفي للقيام بالأعمال العدوانية.

ثم قام الباحث بنشاط آخر يتمثل في التدريب التالي: حاول أن تكرر بعض الكلمات التي تساعدك على التهدئة، مثلاً قل دائماً لنفسك (خذ الأمور ببساطة)، الموقف لا يستحق كل هذا الغضب. تذكر حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) " ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم، طوّر فهمك الوجداني عن نفسك وتعاطف مع الآخرين وابذل جهداً للسيطرة على الغضب، تسامح مع الآخرين وافترض حسن النية ، تقبل النقد في هدوء دون مقاتلة. فالأفراد يختلفون في التعبير عن الغضب فنجد بعض الأفراد لا يغضبون إلا إذا أثيروا ،والبعض الآخر ربما يكون لديه مشاكل في التحكم في الغضب فيبدون دائماً غاضبين. وهناك آخرين يرون أنه لا يجوز التعبير

عن الغضب علانية، كما أن أفضل طريق للتحكم في الغضب هو الملاحظة المستمرة لتطور هذا الانفعال وخاصة أثره على الناحية الفسيولوجية للجسم.

قام الباحث بعد ذلك بعرض بعض أساليب التنفس لتنظيم الانفعالات والتحكم فيها ومنها:

الاسترخاء وتغميض العينين والنفس بعمق من خلال الشهيق ثم خروج الزفير يكون أطول من الشهيق تكرر هذا التدريب ثلاثة مرات ثم الصمت التام لاسترخاء خلايا المخ وعضلات العين ويبدأ الباحث يتحدث بتأكيدات إيجابية لدى الطلاب. ثم النفس بحيث يكون الشهيق بقوة وخروج الزفير بقوة وخروج إعطاء الجسم طاقة إيجابية بعد التأكيدات الايجابية التي تواصل به الباحث مع الطلاب أثناء الاسترخاء، الحوار الذاتي واستكمالا لهذه التأكيدات التحدث مع الذات بأسلوب إيجابي مثل أنا واثق في نفسي كل شئ على ما يرام – لازم نلتمس الإعزاز لغيرنا.. وهكذا وأخيرا قام الباحث بتخليص أهم النقاط التي دارت حولها هذه الجلسة مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١- افترض أنك تقود سيارتك في الطريق الصحراوي وفجأة قطع سائق آخر الطريق أمامك بطريقة تعرضك للخطر، صف نواتج كلاً من ردود الأفعال الآتية وأيهما الذي يناسبك.

أ- تقوم بسبه ولعنه وتلقينه درساً لا ينساه.

ب-تتعاطف بصورة ما مع السائق وتقول قد يكون في موقف شدة سبب له الارتباك فلم يراني.

٢- عندما كنت تلعب دوري كرة القدم بالمدرسة طردك الحكم مع أنك لم تفعل شيئا يستحق عليه الطرد.. ماذا تفعل ؟

٣- حدد مستوى غضبك في المواقف التالية:

- تتحدث مع شخص وهو لا يرد عليك.
- بينما تسير في المنزل / الطريق، اصطدمت بشيء ما.
- تراجع أحد إخوانك أو والديك عن اصطحابك إلى مكان ما دون سبب مقنع.

٤- يعتبر الغضب من الانفعالات التي يصعب السيطرة عليها:

- هل تستطيع ان تتحدى ما يثير غضبك؟ وكيف تواجه هذا الغضب؟

٥- كيف تعبر عن انفعالاتك في هذه المواقف:

-إعجابك الشديد بهدية قدمت إليك.
- عزاء لأحد زملاءك في قريب له.
- مرض أحد أصدقاءك.
- الاعتذار عن خطأ.
- نجاحك بتفوق في نهاية المرحلة.

الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة: مفهوم الاكتئاب ونواتجه النفسية السيئة.

أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب على مفهوم الاكتئاب والفرق بينه وبين الحزن.
٢- أن يتعرف الطلاب علي الأعراض النفسية والجسمية والسلوكية المرتبطة بالاكتئاب.
٣- أن يتعرف الطلاب علي طرق علاج الاكتئاب.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- التعلم التعاوني. ٥- السيكودراما.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب، ومراجعة الواجب المنزلي ومناقشتهم فيه، ثم بدأ في مناقشة موضوع الجلسة الحالية حيث أوضح بأن البعد عن الحياة والدخول في نوبة من الحزن والكآبة، وتكوين أفكار سلبية. تجاه الذات والعالم والمستقبل وإحساس دائم باليأس و الفشل، ويحدث نتيجة لأحداث حياتية مؤلمة كفقدان شخص عزيز، أو غياب الإحساس العاطفي الدافئ بالأسرة، أو فشل دائم في المدرسة، وقد يكون أحياناً غير محدد الأسباب، وفي أخطر حالاته قد يؤدي إلي الانتحار.

ثم أوضح الباحث بأن للإكتئاب أعراض جسمية: تتمثل في اضطراب النوم، وفقدان الشهية، والإمساك، والتعب الدائم، وتوهم العلل البدنية والمتمثلة في قلة الانتباه، والسرحان، وعدم القدرة علي التركيز، والشعور بعدم الأهمية، أما النوع الثالث من الأعراض فهي الأعراض السلوكية وتتمثل في الأحلام المزعجة، الحزن، عدم القدرة علي المذاكرة والعمل، عدم العناية بالمظهر أو النظافة.

ثم قام الباحث بعد ذلك بعرض طرق علاج الاكتئاب، ومن أهمها، الاندماج مع الأسرة والمجتمع، و الإقرار بالخطأ ومحاولة تصحيحه، عدم العزلة والانطواء، وتفريغ الشحنات الانفعالية داخل الجسم وطردها خارجه، واستخدام الرياضة والموسيقي والهوايات المختلفة، والنظر للحياة بصورة متفائلة، و حب الناس والوالدين والأصدقاء.

وأخيراً قام الباحث بتخليص أهم النقاط التي دارت حولها هذه الجلسة. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
أكتب بعض العبارات التي تُعبر عما يدور بداخلك أثناء فترة شعورك بالاكتئاب التي تكون قد مرت بك، ثم أعيد كتابة هذه العبارات بطريقة تعبر عن خروجك من الحالة الاكتئابية وشعورك بالسعادة.

الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة: مفهوم القلق ونواتجه النفسية السيئة.
أهداف الجلسة:
١- ان يتعرف الطلاب على مفهوم الاكتئاب ونواتجه النفسية السيئة.
٣- التعرف علي كيفية التخلص من القلق والتوتر.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.
٥- السيكودراما.

محتوي الجلسة:
قام الباحث بإستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه. قام الباحث بافتعال أحد مواقف القلق وذلك بأن أتفق مسبقاً مع أحد الطلاب المشاركين أن يدخل الجلسة فجأة ويخبر أحد زملائه بأن مدير المدرسة يطلبه في أمر ضروري، وكان رد فعل الطالب كما توقعه الباحث(قلقاً شديدا وارتباكا وخوفا وتردد شديد في الذهاب إليها) دون أن يدري ما السبب، وقد كان الباحث قد اتفق مع المدير أن يستدعي هذه الطالب لتشجيعه والثناء عليه لالتزامه بحضور الجلسات والتغيرات الإيجابية التي بدأت تظهر في سلوكياته، وكان نتيجة قلق هذا الطالب أن أمتنع عن الذهاب إلي المدير خوفاً، فحرم من هذه المكافأة المعنوية.
ومن خلال مناقشة هذا الموقف مع الطلاب بعد كشفه وإيضاحه، قام الباحث بتوضيح مفهوم القلق، الذي أشار إلية بأنه حالة من الشعور بالخوف الشديد والتوتر الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق، وأوضح الباحث بان الإنسان القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً وبمناقشة الطلاب تم التوصل إلي أن الأعراض المصاحبة للقلق، توتر وشد عصبي زائدان ومزمن، وعدم القدرة علي الاسترخاء، و اعتلال المزاج، والإرهاق، والشد العصبي للعضلات، والصداع، وأرق/ مشاكل النوم، وفقدان الشهية للطعام، و زيادة مرات الإخراج، ارتفاع ضغط الدم، برودة الأطراف، وضيق في التنفس، زيادة عدد ضربات القلب بشكل كبير، والدوخة والدوار وعدم القدرة على المحافظة على التوازن.
ثم قام الباحث بمناقشة الطلاب في المواقف التي تجعل من الفرد قلقاً ومن أمثلة ذلك: قرب موعد الامتحان، إعلان النتيجة، التأخير عن العودة إلي المنزل والخوف من العقاب، غياب أحد الأقرباء دون سبب واضح، ثم مناقشتهم في الطرق التي يمكن أن تتبع حتى يتم التخلص من القلق في هذه المواقف ومنها:
١- العودة للدين والإيمان بالله والصلاة.
٢- التفاؤل بدلاً من التشاؤم.
٣- الراحة مع بعض التمارين التي تساعد علي استرخاء الجسم.
٤- تنظيم الوقت والاستفادة من كل دقيقة.
٥- الإيمان بان الله خير معين علي مشاكل الحياة.
٦- الثقة بالنفس.
ثم قام الباحث بتوضيح الفرق بين القلق الموضوعي الذي هو عبارة عن رد فعل لخطر خارجي وهو خطر محدد، والقلق العصابي الذي هو عبارة عن خوف غامض غير مفهوم لا يعرف الفرد سببه، هذا النوع قلق مرضي يحتاج إلي علاج. وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي: تذكر أحد المواقف التي أدي فيها القلق – الذي سيطر عليك حينئذ – إلي نواتج سلبية، ثم وضح ماذا كان سيحدث لو قمت بالسيطرة علي قلقك وحاولت التصرف بطريقة أكثر هدوءاً.

الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة: مفهوم الحزن ونواتجه النفسية السيئة.
أهداف الجلسة:

١- ان يتعرف الطلاب على مفهوم الحزن ونواتجه النفسية السيئة.
٣- أن يتعرف الطلاب علي الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على التغلب على الحزن.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوي الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلاب والترحيب بهم، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه. قام الباحث بتعريف الحزن وأسبابه، حيث أنه أشار إلي أن من علامات نضج الذكاء الوجداني لدى الفرد هو انفتاحه على جميع الخبرات الوجدانية، سوءا كانت سارة أم غير سارة مما يمكنه التعلم منها، والقدرة على التمييز بين الإحساس بالانفعال والاستجابة بمقتضاه كإظهار التعلم منها، والقدرة على التمييز بين الإحساس بالإنفاعل والاستجابة بمقتضاه كإظهار الابتسامة أمام الآخرين، رغم شعور الفرد بالحزن لأمر ما أو إظهار علامات الحزن في عزاء لزميل توفي أحد أقاربه مثلاً، رغم أن الفرد لا يشعر بالحزن فعلا.

ثم قام الباحث بعد ذلك بعرض بعض المواقف(النماذج) التي يتعرض لها الفرد، وكيفية التعامل معها بشكل إيجابي وأثر ذلك علي حالة الفرد النفسية. كما عرض الآثار السلبية الناتج عن الحزن في هذه المواقف السابقة. ثم قام الباحث بعرض الاستراتجيات والطرق التي تساعد في الحد وتقليل الحزن،فقد يؤدي البكاء إلى كسر حدة الحزن في بعض الحالات. كما أن التدريبات الرياضية التي تصاحبها الموسيقى AEROBIC تساعد في حالات الحد من الحزن، كما أن الصلاة من أقوى وأصدق الوسائل التي تساعد المكتئب على الخروج من أزمته النفسية والشعور بشيء من الراحة النفسية، حيث إن لجوء الفرد إلى الله تعالى يزيل همه، ويفرج كربه نتيجة اعتماده على المولى في تيسير ما يشغله من الأمور، كما أن الرضا والاستسلام لقضاء الله من عوامل ابتعاد الفرد عن الاكتئاب، فالحزن شعور طبيعي ومطلوب حيث يفرض نوع من التأمل البعيد عن صخب الحياة اليومية والمتع الدنيوية ومتى شعر الفرد بالرضا بالقضاء فلا يتطور الحزن إلى شعور بالاكتئاب تنتج عنه آثار سيئة على الفرد.

وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي: فقدت أحد زملائك في الفصل، أثر حادث قطار أثناء الذهاب إلى المدرسة. فسيطر عليك الشعور بالحزن، ماذا تفعل للتغلب على هذا الحزن؟ .

الجلسة الثامنة عشر

البُعد الثالث (الدافع النفسي.... الجلسات من ١٨-٢١).

عنوان الجلسة: الدافعية نحو الإنجاز

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم الدافعية والدافع للإنجاز والمثابرة ؟
٢- أن يتعرف الطلاب على أهمية الدافع لإنجاز.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلاب ومناقشة النشاط المنزلي ثم قام بتوجيه الطلاب إلى إننا سوف نناقش مفاهيم جديدة وهي الدافعية، والدافع للإنجاز، والمثابرة وهي جوانب هامة في الذكاء الوجداني فالانفعالات تؤثر على قدراتنا على استخدام الإمكانيات العقلية بشكل صحيح إلى الحد الذي يمكن أن تعوق قدراتنا على التفكير والتخطيط وتحقيق الأهداف. ثم بدأ الباحث بتوضيح مفهوم الدافعية الذي يعني دافعية الفرد للإنجاز من خلال المثابرة والتفاؤل والتحدي والعمل المتواصل وخلق الدوافع التي تساعد على التميز من أجل تحقيق الأهداف والنجاح في الحياة. ثم أشار الباحث إلي أن الدافع النفسي هو القدرة على قراءة وإدراك مشاعر الآخرين واستشفاف ما يريدون فعله أو قوله، كي تخدم تحقيق أهداف محددة. أما المثابرة فهي الإقبال على العمل بعزيمة وإصرار ومثابرة، والاستمرار فيه رغم كل التحديات والمعوقات التي يصادفها الفرد، ومحاولة تخطيها بغية الوصول إلى الهدف المنشود. وقام الباحث بمشاركة الطلاب في النشاط الأول: فكّر في موقف أثير فيه دافعيتك ؟. بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلي استجابتهم ومنها: ذكر أحد الطلاب أنه منذ أربه سنوات حاول صنع سيارة لكي يلعب بها، ونجح في صنعها ولم أجد طريقة كي يحركها ولكن عندما صنعها أثيرت دافعتيه وأصبح لديه الأمل في تكرار المحاولات حتى نجح في تحريكها بالمغناطيس.

ثم بدأ الباحث في النشاط الثاني والذي يتضمن التالي: فكّر في أحد الأشخاص الذي يصلح أن يكون مثالا للدافعية. وبعد الانتهاء من النشاط السابق بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلى استجابتهم.

ثم قام الباحث بعد ذلك بتعريف الدافع للإنجاز فهو الإصرار على العمل من أجل تحقيق الأهداف وتغيير الواقع الذي قد لا يرضى عنه الفرد. و وصول الفرد إلي المستوى الأمثل في أي أداء. ويعد الدافع للإنجاز العامل الهام والحقيقي وراء أي تقدم يحققه الفرد فقدرة الفرد علي دفع ذاته وتأجيل الإشباع الفوري لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها كما يساعد الفرد على الأداء المتميز في كل المجالات وكون الفرد أكثر استعداد لتنمية دافعية الإنجاز إذا كان مدرك بوضوح أن عملة وحياته تتطلب هذه التنمية. وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار في الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١- حاول أن تفكر في بعض الأفكار التي تدفع الفرد للإنجاز، فكر بتلقائية وحرية.

٢- هل تري أنك وحدك الذي تبذل الجهد لتحقيق الإنجازات أم أن هناك غيرك الكثير؟

الجلسة التاسعة عشر

عنوان الجلسة: تابع الدافعية نحو الإنجاز

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب على أهمية مواجهة الانفعالات السالبة.

٢- أن يتعرف الطلاب علي خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالدافعة لإنجاز.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:

تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب وشكرهم علي الانتظام في الحضور وحثهم على أهمية مواصلة الاستمرار والمشاركة في البرنامج، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه، ثم أشار الباحث إلي أن التغلب علي الإحباط ومواجهة الفشل من الأمور الهامة التي تعلم الفرد المثابرة و الدافعية فأحياناً ما تسبب بعض المحاولات الفاشلة لتحقيق هدف ما إلي شعور الفرد بالحزن والقلق والغضب ولكن يجب أن تتعلم التغلب على هذه الانفعالات فمعظم المخترعين الذين أذهلوا العالم باختراعاتهم لم ينجحوا من أول محاولة فمثلاً أديسون فشل ألف مرة قبل أن يصل إلى اختراع المصباح الكهربائي. كما أن أفراد الإعاقة البصرية أصبحوا عباقرة، فدائماً نسمع عن أشخاص فهموا الإعاقة على أنها وسيلة تساعدهم على التسول والتطفل على الآخرين وهؤلاء هم المعاقين حقاً والفرق بين هذه وذلك يمكن في مدى نصيب الفرد من الدافعية أي رغبة الفرد في مواصلة العمل مهما كان شاقاً ومملاً ولكن دافعية الفرد تتحدى كل هذا حيث يعمل الفرد على شحن كل طاقته من أجل تحقيق أهدافه فلا تضع الطاقة وسط الانفعالات السالبة الذي تبدد كل طاقة ونشاط للإنسان وتحول بينه وبين كل تقدم. فالدافع للإنجاز عامل مكتسب أي يمكن تعلمه وخاصة في مرحلة المراهقة فهي مرحلة فاصلة واصلة مرحلة انتقال الفرد من التبعية والانقياد للآخرين إلى الاعتماد على النفس وتحقيقها فهي ميلاد جديد للإنسان حيث أنها مرحلة معبأة بالطاقة والحيوية والنشاط لذا لابد من توجيه هذه الطاقة لكل ما هو مفيد للفرد.

ثم قام الباحث بعد ذلك بعرض خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالدافعة لإنجاز، ومنها المثابرة وتحمل المشاق، ووضوح الهدف الذي يسعون إليه، ولديهم المشاعر والانفعالات التي تعمل على زيادة الدافعية، والأمل، والتفاؤل، والمثابرة، والاعتماد على الذات، والاستقلال، والمغامرة المحسوبة، وتحمل المسئولية.

وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار في الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١- هل يجب أن يحاول الفرد أكثر من مرة لتحقيق ما يريد؟

٢-أنت طالب في المدرسة وكنت تأمل درجة عالية جداً في أحد الاختبارات وسط العام إلا أنك علمت الآن أن درجتك غير مرتفعة. فماذا تفعل.

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة: تأجيل الإشباع

أهداف الجلسة:
١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم تأجيل الإشباع.
٢- أن يتدرب الطلاب على كيفية التحكم في النفس وعدم تلبية الرغبات.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.
محتوى الجلسة:
قام الباحث بالترحيب بالطلاب ومناقشة النشاط المنزلي، ثم قام بتوضيح أهمية تأجيل الإشباع باعتبارها مهارة أساسية للنجاح في الحياة فالقدرة على تأجيل الإشباع أمر أساسي، فالفرد إذا استطاع أن يتحكم في اندفاعه تجاه الأمور التي يمكن أن تعوق وصوله للهدف يكون أكثر كفاءة وقدرة على تأكيد ذاته. و بالتالي فيمكن تعريف إرجاء الإشباع الفوري بأنه، القدرة على التحكم في النفس وعدم الاندفاع إلى تلبية الرغبات الآتية حتى و إن كانت متاحة لدى الفرد.
ثم قام الباحث بعد ذلك بالنشاط الأول والذي يتضمن التالي، فكّر في موقف قاومت فيه الاندفاع واستطعت التحكم في ذاتك من أجل الوصول لهدفك.
وبعد الانتهاء من النشاط قام الباحث بمناقشة استجابات الطلاب وكيفية التحكم في النفس وعدم تلبية الرغبات في اللحظة الحالية حتى وأن كانت متاحة من أجل الوصول للهدف، وقد أوضح الباحث مثال علي ذلك وجود الإنسان في الحياة، وجزاء صبره علي الشهوات من أجل الفوز بالجنة في الآخرة. ثم أوضح الباحث بعد ذلك بضرورة التعرف على كيفية وضع الأهداف ودور التحكم في الاندفاع من أجل تنمية مهارة تأجيل الإشباع. ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة (تأجيل الإشباع – أهمية الأهداف). وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي: اكتب قائمة من المواقف التي يعتبر تأجيل الإشباع فيها أمراً ضرورياً؟ ولماذا ؟

الجلسة الواحد والعشرون

عنوان الجلسة: التفاؤل
أهداف الجلسة:
١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم التفاؤل.
٢- أن يتعرف الطلاب علي أهمية التفاؤل لأداء أي عمل.
٣- أن يتعرف الطلاب على خصائص الأفراد المتفائلين ويستطيعون التمييز بين الشخص المتفائل والشخص المتشائم.
٤- أن يدرك الطلاب المشاعر والانفعالات التي تصاحب كل من التشاؤم والتفاؤل.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:
تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب وشكرهم علي الانتظام في الحضور وحثهم على أهمية مواصلة الاستمرار والمشاركة في البرنامج، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشة الطلاب فيه. ثم طلب الباحث من الطلاب بأن يضع كل منهم تصوراً من وجهة نظره عن المقصود بالتفاؤل. ثم ناقش الباحث استجابات الطلاب، حيث أنه أوضح بأن التفاؤل سوف ينير الطريق الذي تراه مظلما فحاول أن تكون نظرتك إيجابية للمستقبل، ثم عرف الباحث التفاؤل بأنه قدرة الفرد على رؤية الجوانب الإيجابية والمشرقة من الحياة، والمحافظة علي مواقفه الإيجابية وخاصة عند التعامل مع الحالات والظروف الصعبة. والتفاؤل يفترض أنه مقياس للأمل في معالجة الفرد للحياة بأنها معالجة موجبة، و التفاؤل عكس التشاؤم. ثم عرض الباحث أهم خصائص الأفراد المتفائلون وهي:
١- النظرة إلى الغد على أنه سوف يكون أفضل من اليوم.
٢- تكون فكرة الفرد عن ذاته إيجابية وأنه يستطيع أن يغير الكثير في مجرى حياته.
٣- لا يوجه النقد إلى الآخرين بل يقدم لهم الشكر والثناء.
٤- لديه القدرة على حفز دافعية الآخرين.
٥- تراه دائما مبتسما يعلو وجهه الحيوية والمرح والنشاط يبحث كثير من الإيجابية.
خصائص الأفراد المتشائمون:
١- النظرة القاتمة للمستقبل وعدم وجود هدف يسعون إليه.
٢- يرى أنه غارق في بحر من الهموم ولا يستطيع التقدم.
٣- يشعر بالانفعالات السالبة "الحزن، القلق، التوتر.
٤- الشعور باليأس والإحباط والشعور بالانهزامية وفقد القدرة على مواجهة الصعاب.

٥- ينظر إلى ما ينقص كل فرد بمعنى أنه لا يرى الجانب الإيجابي لدى كل إنسان.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل تتضمن النشاط الأول:أثناء امتحان الفصل الدراسي الأول وبعد بذل الجهد للحصول علي مركز متقدم تعرضت لحادث أثر علي نتيجة الامتحان ماذا تفعل في الفصل الدراسي الثاني؟

تلقي الباحث استجابات الطلاب وقام مناقشتها، ثم قام بعرض الطرق التي يمكن من خلالها رفع مستوى التفاؤل ومنها، مناقشة المخاطر والمشكلات التي يتحدث عنها منخفضوا التفاؤل ويحتاجون إلى حلها والتركيز على الجوانب الإيجابية التي يقوم بها الفرد تجعله يشعر أن هناك أحدا يتواصل معه كوجود صديق يستمع إلى أحاسيسه الشخصية ويشعر بشكراه ويتفهم أسبابها وخلق فرصة للاندماج في مجموعات تتقبله كما هو وتسمح له بالتغير البطيء بحيث يتم تعديل مشاعره من سلبية إلي إيجابية فيتعلم الفرد كيف يشكر الآخرين ويقدر القيم والمشاعر والإسهامات ويتحدث عن الأشياء الإيجابية في ذاته.

وقام الباحث بعد ذلك بتوزيع ورقة عمل أخري تتضمن التالي: أذكر موقف حققت فيه النجاح بالرغم من الصعوبات بفضل التفاؤل والتفكير الإيجابي. وأخيرا طلب الباحث من الطلاب تلخيص أهم ما دار في الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة، مما يمثل دعماً وتغذية راجعة لما تم تعلمه. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي: اذكر بعض النماذج التي مرت بحايتك وتتسم بالتفاؤل والتفكير الإيجابي.

الجلسة الثانية والعشرون

البُعد الرابع (المهارات الاجتماعية.... الجلسات من ٢٢-٢٥).

عنوان الجلسة: المهارات الاجتماعية

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم المهارات الاجتماعية.
٢-أن يتدرب الطلاب على إقامة علاقات اجتماعية بالآخرين.
٣- أن يتدرب الطلاب على مواجهة الانطوائيه التي تؤدي إلي تجنب عقد الصدقات.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- السيكودراما. ٥- لعب الأدوار.

محتوى الجلسة:

تبدأ الجلسة بالترحيب بالطلاب وشكرهم علي الانتظام في الحضور وحثهم على أهمية مواصلة الاستمرار والمشاركة في البرنامج، ثم بدأ في مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ومناقشتها، ثم البدأ في الجلسة الحالية للطلاب بتعريف المهارات الاجتماعية فهي القدرة على التفاعل مع الآخرين وقيادتهم بشكل فعال في البيئة الاجتماعية بطرق تُعد مقبولة اجتماعياً، أو ذات قيمة، وفي الوقت نفسه تُعد ذات فائدة للآخرين بوجه عام، وإقامة علاقات إيجابية مثمرة تسهم في تكيف الفرد اجتماعياً.ثم توجه الباحث بسؤال للطلاب ما المهارات الاجتماعية التي توجد لدي الأفراد وتجعل هذا الشخص مقبولا وآخر ليس مقبولا اجتماعيا ؟. وتلقي الباحث استجابات الطلاب وتناقش معهم حيث توصل إلي أن المهارات الاجتماعية تتطلب مهارتين وجدانيتين معرفة مشاعر الآخرين وإدارة الذات، فالقدرة على التحكم في الانفعالات جوهر مهارات التعامل مع الآخرين فبعض الناس يعانون من صعوبة التعامل مع الآخرين فأفضل طريقة للتعامل مع الآخرين أن تتعلم كيف تنمي مهارات التفاعل معهم.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل النشاط الأول وتتضمن التالي: لاحظ نفسك ولاحظ الآخرين في مواقف التفاعل وتذكر شخصا يبالغ في التعبير عن مشاعره وآخر يقلل من التعبير عن مشاعره وثالث يستبدل مشاعره بمشاعر أخرى، وما هو أسلوبك في التعبير عن مشاعرك ؟. بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث في مناقشة الطلاب والاستماع إلى استجاباتهم ثم علق الباحث علي أن احد أهم أساسيات الكفاءة الاجتماعية هو كيفية إظهار الإفراد لمشاعرهم حيث تؤثر الخلفية الثقافية علي كيفية إظهار الناس لمشاعرهم وهناك طرق وقواعد مختلفة لإظهار المشاعر مثل المبالغة في التعبير أو التقليل أو الاستبدال ويمكن أن تتعلم طرق التفاعل من البداية من خلال التربية.

ثم عرف الباحث الكفاءة الوجدانية بأنها القدر الذي استطعنا نقله من قدراتنا الكامنة إلى سلوك ملموس في حياتنا، فالسيطرة على انفعالاتنا مثلاً هي مهارات انفعالية تستند إلى بعد تنظيم الذات، والإقناع والقيادة تستند إلى التفهم، أي أن المهارات الوجدانية هي الجزء الظاهر من نكائنا الوجداني إذا صح التعبير، فهو يعكس جانباً سلوكياً يمكن ملاحظته ورصده، فهل ما حققه الفرد من مهارة ومعرفة وتعلم في المجال الوجداني وصل به إلى المستوى المطلوب تحقيقه لأداء مهمة أو عمل ما بصورة متميزة ؟ بلا شك، فإن تناول مفهوم الذكاء الوجداني من زاوية المهارات الوجدانية له تطبيقاته المفيدة في المجال التنظيمي والتربوي.

كما ذكر الباحث بأن التفاعل يؤدي إلى الألفة الانفعالية وتظهر من خلال الحركات الجسمية وكلما زاد التفاعل شعروا بالود حيث التناغم في التواصل الفعال بين الأفراد. ثم قام الباحث بشرح الآية القرآنية: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ

عَلِيمٌ خَبِيرٌ [الحجرات:١٣]، وأنها تدعونا إلي التعرف وليس الانطواء، ثم ذكر الباحث بأن الإنسان يعيش وسط الناس في كل مكان في الأسرة والمدرسة والنادي والشارع، ويحتاج دوماً إلي الآخرون ويحتاج الآخرين أيضاً إليه ولكل فرد دور مهم في الحياة ومثال علي ذلك هذه المدرسة هل ينطوي معلم الفصل علي نفسه؟ هل تجدون الفصول فردية ؟ فلماذا. بدأ الباحث في مناقشة الطلاب والاستماع إلي استجاباتهم ثم علق عليها، حيث أشار الباحث لحديث الرسول (صلي الله علية وسلم): المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا(رواه مسلم).

ثم قام الباحث بالنشاط الثاني: تذكر أحد المرات التي انتقل فيها انفعال شخص آخر إليك أو انتقل انفعالاتك إلي شخص آخر؟. بعد انتهاء مناقشة النشاط السابق، أشار الباحث بأن المشاعر معدية وتنتقل من شخص لآخر وهي ما يسمى بالعدوى الوجدانية، أي التواصل مع الأفراد ومعايشة الحالة الوجدانية لهم والتأثير بانفعالات الآخرين كما يكون الآخرين عرضه للتأثير بانفعالاتهم ويتم هذا الانتقال لا شعوريا حيث تقلد الانفعالات الواضحة من خلال تعبيرات الوجه ونغمة الصوت والعلاقات الغير لفظية الدالة على الانفعال، وعندما يتفاعل شخصان فإن اتجاه المزاج ينتقل من الشخص الأكثر قوة في تعبيره عن انفعالاته.

ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة وطلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة. وكلف الطلاب بالنشاط المنزلي الآتي:

١- وأنت ذاهب إلي المدرسة صباحا وفى عجلة من أمرك رأيت اثنين من أصدقائك يتشاجران ويحاولان أن يدخلان في مشكلة ماذا تفعل؟

٢-كنت تجلس في الفصل، ثم سأل المعلم سؤال، فقمت لتجيب عليه، فقام أحد الطلاب بالإجابة على سؤالك قبل أن تجيب عليه. ماذا تفعل له.

الجلسة الثالثة والعشرون

عنوان الجلسة: التواصل الاجتماعي

أهداف الجلسة:

١- أن يدرك الطلاب أهمية التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

٢- أن يتعرف الطلاب على المهارات الأساسية للتواصل الاجتماعي مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- لعب الأدوار. ٥- السيكودراما

محتوى الجلسة:

تبدأ الجلسة بتحية أفراد المجموعة وشكرهم على حرصهم وانتظامهم في حضور الجلسات مراجعة الواجب المنزلي ومناقشة بعضهم في كيفية أداءه. ثم بدأ الجلسة الحالية والتحدث عن التواصل الاجتماعي مع الآخرين وأهميته. حيث أشار الباحث إلي أن العلاقات الإنسانية يعني امتلاك القدرة على إقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية الوطيدة والقدرة علي التواصل الفعال مع الآخرين واكتساب محبتهم وثقتهم، وامتلاك القدرة على إقناعهم والتأثير فيهم، وذلك بالإدراك الجيد لمشاعر الآخرين والاستجابة لهذه المشاعر بشكل مناسب والقدرة على إقامة هذه العلاقات لا غنى عنها بين الأصدقاء وبين الأزواج بشكل خاص. فالتواصل الاجتماعي مهارة اجتماعية هامة يحتاج الفرد إليها في الإقناع والحسم الإيجابي للصراع وإظهار القدرة في القيادة وبناء وتدعيم روح الفرق. والقدرة الأساسية لقيادة الغير والتواصل الإيجابي معهم والقدرة علي إدارة انفعالاتهم وتوجيهها. ولكي يتمكن الفرد من مهارات التواصل لابد أن كون لديه وعى بالذات وقدرة على السيطرة على انفعالاته وبالتالي يستطيع أن يدر انفعالات الآخرين ويتعاطف معهم ويكون قائدا ناجحا يقود الجماعة دون صراع ويستطع التأثير الإيجابي في الآخرين من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم والتصرف بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه أثر الانفعالات السلبية كالغضب والضيق وأن يعرف متى يقود ومتى يتبع الآخرين.

ولكي تتواصل مع الآخرين انفعاليا وتفهمهم لابد أن يكون هناك مساحة من الحب والتقدير والاحترام والتقبل والتواصل، الذي لا يتم بالكلمات فقط فأحيانا تعبر نبرات الصوت فالفرد يحاسب على الكلمات ولكن لا يحاسب على التعبيرات غير اللفظية. ويحثنا الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم على الحب والتواصل الوجداني فيقول (تصافحوا يذهب الغل وتهادوا تحابوا وتذهب الشحناء) ويقول أيضا (لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا حتى تحابوا أو أدلكم على شئ إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام بينكم) صدق رسول الله صلى الله عله وسلم(رواه مسلم).

ثم قام الباحث بعد ذلك بالإشارة إلي المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين ومنها:

١-أن يكونوا مؤثرون في التفاعل مع الآخرين ويركزون على المدلولات الوجدانية في رسائلهم.

٢- أن يتعاملون مع القضايا الصعبة بشكل مباشر.

٣- يستمعون جيداً ويسعون للوصول على تفاهم مشترك.

٤- يدعمون العلاقات المفتوحة ويتقبلون الأخبار السيئة كما يتقبلون الأخبار الجيدة.

٥- قيادة الآخرين بمهارة ومرونة وأن يكون الفرد قدوة لهم.

٦- تدعيم إنجازات الآخرين وإظهار المساندة لهم.

٧- استخدام الحلول البديلة ومواجهة مواقف الحياة وتحقيق أفضل النتائج.

٨- الاعتراف بإنجازات الغير وتقدير جهودهم.

٩- الاستبصار بمشاعر الآخرين وتفهمها وتقدر رؤيتهم ودوافعهم ومعرفة ما يشغلهم.

ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة، ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١-عندما يساعدك أحد الأفراد هل تشعر بالشفقة والعجز أم تشعر بالتعاون الذي لابد أن يكون قائما بين كل الأفراد؟
٢-حدد بعض الكلمات التي تدل على التواصل الاجتماعي بين الأفراد؟
٣- هل تستطيع قراءة التعبيرات غير اللفظية لمشاعر الآخرين مثل مشاعر الحزن، الألم، الخوف اختبر مدى صحة تفسيراتك بسؤال الشخص الآخر.

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة: المسئولية الاجتماعية

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم المسئولية الاجتماعية.
٢- أن يتعرف الطلاب على المواقف السلبية والإيجابية في تحمل المسئولية.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- السيكودراما

محتوى الجلسة:

تبدأ الجلسة بتحية أفراد المجموعة وشكرهم على حرصهم وانتظامهم في حضور الجلسات، ثم البدأ في مراجعة الواجب المنزلي ومناقشة بعضهم في كيفية أداءه. ثم بدأ الجلسة الحالية والتحدث عن المسئولية الاجتماعية وأهميتها. حيث أشار الباحث إلي أن المسئولية الاجتماعية تعني قدرة الفرد علي أن يكون الشخص متعاونا و مشاركا و عضوا بناء في جماعته الاجتماعية. هذه القدرة تتضمن التصرف بأسلوب مسئول حتى و لو لم يستفيد الفرد شخصيا من ذلك. فالناس المسئولون اجتماعيا يكون لديهم وعي اجتماعي و لديهم اهتمام رئيسي بالآخرين و الذي يظهر في قدرتهم علي تحمل مسئوليات نحو المجتمع. هذه المركبة ترتبط بالقدرة علي عمل أشياء من أجل الآخرين و معهم، و تقبل الآخرين، و التصرف تبعا لما يمليه ضمير الفرد و القواعد الاجتماعية. هؤلاء الناس يمتلكون حساسية متبادلة مع الآخرين و يكونون قادرين علي تقبل الآخرين، و يستخدمون مواهبهم لصالح الجماعة و ليس فقط لصالحهم هم. و الناس الذين لديهم قصور في هذه القدرة ربما يظهرون اتجاهات غير اجتماعية، و يتصرفون ببذاءة نحو الآخرين. و يأخذون مميزات أو حقوق الآخرين.
ثم قام الباحث بعد ذلك بالنشاط الأول والذي يتضمن بعض المواقف السلبية في تحمل المسئولية، يتضمن موقف لأحد الطلاب توفي والدة قبل امتحان نهائية العام بثلاثة أيام، فماذا تفعل لو كنت مكانه؟ . بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث في مناقشة الطلاب والاستماع إلى استجاباتهم ثم علق الباحث عليها، ثم أوضح بعض المواقف الإيجابية في تحمل المسئولية.
ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة، ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
١- ما هي مسئوليتك تجاه زملائك وأصدقائك وأسرتك؟

الجلسة الخامس والعشرون

عنوان الجلسة: المرونة

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب علي مفهوم المرونة.
٢-أن يعرف الطلاب الفرق بين المرونة والجمود.
٣-أن يتدرب الطلاب على كيفية ممارسة المرونة في معالجة المواقف التي تسبب التوتر والقلق.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بمراجعة النشاط المنزلي مع الطلاب ثم تحدث عن مفهوم جديد وهو المرونة والتي تعنى قدرة الفرد على تكييف انفعالاته و أفكاره و سلوكه مع المواقف والظروف غير المألوفة و غير المتوقعة و المتغيرة، فالناس المرنون يكونون سريعو الخاطر و متعاونون و قادرون علي التفاعل مع المتغيرات دون جمود، كما أن هؤلاء الناس يكونون قادرون علي تغيير أفكارهم متى وجد الدليل الذي يؤيد ذلك، فهم عامة متفتحين و متسامحين مع الأفكار و التوجهات و الطرق المختلفة.
ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل تضمن نشاط ١ : تقع كل من المرونة والجمود على متصل واحد حيث المرونة في طرف وعلى الطرف الآخر يقع الجمود، المطلوب منك أن تحدد موقعك على هذا المتصل علما بأن الدرجة من واحد إلى عشرة. بعد انتهاء الطلاب من النشاط السابق ناقش الباحث استجابات الطلاب، كما ذكر الباحث أن المرونة هي القدرة على البناء السريع والمناسب للمواقف طبقا لمتطلبات كل حالة وظرف كما إنها تدل على قدرة الفرد على التحويل. وعلى النظر من زوايا عدة، أو تجميع عناصر الموقف بأشكال مختلفة، كما أن المرونة تخلق جو من الألفة والتواصل الفعال بين الآخرين ثم قام الباحث بمناقشة الفرق بين المرونة في التعامل مع الآخرين وخلق جو من الود وإيجاد حلول بديلة للموقف والتصلب والتي يعني عدم قدرة الفرد على تغيير أفعاله أو اتجاهاته عندما تتطلب الشروط الموضوعية ذلك، وقد يصيب التصلب الوظائف المعرفية وبخاصة الإدراك.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل تضمن نشاط ٢ : أثناء تواجدك داخل الفصل والمدرس يشرح الدرس حاول أحد زملاءك أن يشتت انتباهك في الحصة ماذا تفعل معه ؟. بعد انتهاء الطلاب من النشاط السابق ناقش الباحث استجابات الطلاب وتوضح أن التسامح والمرونة في المواقف لتجاوز المشكلات مقارنة بمواقف التصلب والجمود، حيث أن المرونة تساعد على التخطي المواقف وتخلق التواصل الجيد مع الآخرين.

ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة ثم طلبت من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة وهي المرونة. ثم طلب الباحث من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مهارة وهي كيفية الاستفادة من المرونة في التعامل مع الآخرين، وكلف الباحث الطلاب بالنشاط المنزلي الآتي:

١- أثناء تواجدك داخل الفصل وكانت الحصة مهمة بالنسبة لك حدث موقف بين زملائك من حولك، وفجأة ألقى المدرس عليك اللوم، كيف تستخدم المرونة في مواجهة هذا الموقف ؟

٢- كيف تستجيب للأشخاص الذين تختلف معهم؟ وكيف تعبر عن هذا الاختلاف.

٣- تخيل انك تود الذهاب لأمر ضروري لابد من إنجازه سريعاً لذا سوف تستقل السيارة الخاصة بك وحدث أن وجدت عطل بهذه السيارة يمنع قيادتها، فماذا يكون تصرفك في هذا الموقف.

الجلسة السادسة والعشرون

البُعد الخامس(التفاهم (التعاطف).... الجلسات من ٢٦- ٢٨).

الجلسة: التعاطف مع الآخرين

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم التعاطف.

٢- أن يذكر الطلاب المشاعر والانفعالات التي تدل على التعاطف مع الآخرين.

٣- أن يدرك الطلاب أهمية التعاطف كمكون أساسي في الذكاء الوجداني.

٤- أن يتعرف الطلاب علي الفرق بين العطف والتعاطف؟

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمنجة. ٤- السيكودراما.

محتوى الجلسة:

الترحيب بأعضاء المجموعة في جو يسوده المودة والاحترام والتقبل، ومراجعة الواجب المنزلي وتشجيع المجيدين في أدائه، ثم بدا الباحث في توضيح مفهوم التعاطف، فهو قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم وقراءة المشاعر غير المنطوقة للغير والتواصل معهم. فالشخص الذي يلمح التعبيرات الخاطفة في وجوه الآخرين يفهم الكثير من انفعالات النّاس ووجداناتهم وأفكارهم.

ثم أكد الباحث بأن التعاطف ينبني على الوعي بالذات، فكلما كنا على وعي بعواطفنا وانفعالاتنا كنا أكثر مهارة على قراءة المشاعر، فالفشل في إدراك مشاعر الآخرين هو نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني، وهو فشل في إنسانية الإنسان فكل علاقة ودية وكل اهتمام بغيرنا ينبع من التناغم الوجداني أي من القدرة على التعاطف والتفهم. هذه الطاقة أو القدرة على أن نعرف كيف يشعر الآخرون لها دور أساسي في شتى جوانب الحياة، ومن الإدارة والتسويق إلي الوالدية إلي الالتزام والسلوك السياسي. فغياب التعاطف له دلائل تظهر في الجريمة بأشكالها المختلفة، وتعبر العاطفة عن نفسها ليس فقط بشكل لفظي، وإنما مفتاح الفهم الدقيق والسريع لمشاعر الآخرين يكمن في القدرة على قراءة الاتصال غير اللفظي(نبرة الصوت،حركة الجسم، تعبيرات الوجه، وغيرها).

كما أكد الباحث بأن التعاطف يحتل المستوى الثالث في هرم ترتيب الحاجات لدي الإنسان وتتمثل هذه الحاجة في الحصول على الحب والتواد والتعاطف والشعور بوجود السند العاطفي من قبل الآخرين ،وقد أوصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بالتعاطف مع الآخرين حيث قال: "ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى" (متفق عليه، صحح البخاري).

ثم أنتقل الباحث بعد ذلك إلي أهمية التعاطف، حيث أنه أشار بأن إذا لم يمتلك الفرد ولو قدر ضئيل من التعاطف كان ما حدث ما نراه من قتل ودمار والبُعد عن الشفقة والرحمة بالناس لأن التعاطف هو الذي يهذب سلوك الإنسان ويكبح قسوته ويحافظ على تحضره وإنسانيته ويحد من عدوانيته والتعاطف يجعل الفرد يتحلى بأخلاقيات جيدة وهو أساس التعاون بين الناس وإقامة علاقات اجتماعية أساسها الود والرحمة والتعاون.

ثم قام الباحث بعرض خصائص الأفراد الذين لديهم تعاطف مع الآخرين ومنها:

١- المبادرة بالتفاعل والاتصال مع الآخرين.

٢- القدرة على التعبير عن العواطف والمشاعر نحو الآخرين.

٣- انخفاض مستوى العدوانية والرغبة في مساعدة الآخرين.

٤- إدراك مشاعر الآخرين وتمثل أدوارهم نفسيا دون الحاجة للقيام بها.

٥- الاهتمام برأي الآخرين ومحاولة كسب رضاهم والوقوف بجانبهم في حالات الأفراح والأحزان.

ثم بعد ذلك قام الباحث قام بالنشاط الأول والذي يتضمن عرض درامي عن صور التعاطف يقوم به ثلاثة من الطلاب ويلاحظ باقي الطلاب هذه التعبيرات اللفظية والغير لفظية. بعد انتهاء المشهد الدرامي ومناقشة صور التعاطف علق الباحث قائلا إن المشاعر لا تظهر عند الناس من خلال الحديث فقط ولكن أيضا من خلال التعبيرات الغير لفظية، ثم أوضح الباحث أن هناك نوعين للتعاطف مع الآخرين: التعاطف اللفظي ويتضمن الكلمات التي نستخدمها كجزء من الرسالة التي نبعثها للآخرين والتي من خلالها نعبر عن تعاطفنا نحوهم وإشارات اليد والمسافة التي تفصل بين الأفراد في مواقف التفاعل، فيجب أن يحدث ازدواج بين الجانب اللفظي والغير لفظي للرسالة التي يرغب الفرد في إرسالها للآخرين أي الاتفاق بين القول والفعل.

وفي النهاية قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة، ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة مفهوم التعاطف وأهميته. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١-تذكر موقف تتصور أنك كنت متعاطف فيه مع شخص آخر، واذكر ما هو هذا الموقف وكيف أظهرت تعاطفك تجاه هذا الشخص وكيف عبرت عن هذا التعاطف لفظياً وكيف كان شعورك في البداية وأثناء وبعد انتهاء الموقف.

الجلسة السابعة والعشرون

الجلسة: الإيثار

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم الإيثار.

٢- أن يتعرف الطلاب على أهمية الإيثار في توطيد العلاقة مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة:

١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:

أستقبل الباحث الطلاب بالترحيب بهم ثم مناقشة النشاط المنزلي، ثم قام الباحث بتوضيح مفهوم الإيثار وهو أن يقدم الإنسان حاجة غيره من الناس على حاجته برغم احتياجه لما يبذله وإن الإيثار يرفع من شأن الأفراد والمجتمعات. ثم قام الباحث بعرض نموذج عن الإيثار: انطلق حذيفة العدوى في معركة اليرموك يبحث عن ابن عم له، معه شربة ماء وبعد أن وجده جريحا قال له : أسقيك ؟ فأشار إليه بالموافقة وقبل أن يسقيه سمعا رجلا يقول: آه، فأشار ابن عم حذيفة إليه، ليذهب بشربة الماء إلى الرجل الذي يتألم فذهب إليه حذيفة فوجده هشام بن العاص ولما أراد أن يسقيه سمعا رجلا آخر يقول: آه فأشار هشام لينطلق حذيفة بالماء إليه فذهب فوجده قد مات فعاد إلى هشام فوجده قد مات، فرجع إلى ابن عمه فوجده قد مات فقد فضل كل واحد منهم أخاه على نفسه وأثره بشربة الماء.

ثم قام الباحث بتوزيع ورقة عمل تتضمن النشاط التالي: اذكر بعض المواقف التي أثرت فيها الآخرين على نفسك. ثم بدأ الباحث في استقبال استجابات الطلاب وسماع مواقفهم عن الإيثار، حيث أكد الباحث علي ضرورة التفاعل مع الآخرين فتفرح لفرحهم حيث يعبر الإيثار عن مهارة التعاطف مع الآخرين وتفضيلهم ومشاركتهم وجدانيا في مختلف الأوقات.

ثم قام الباحث بتدريب الطلاب علي مواقف الإيثار من خلال عرض نماذج من الإيثار:

أ- صديق لك يحتاج لأحد الكتب وأنت لم تمتلك منه إلا نسخة واحدة ؟

ب- تخيل إنك اشتريت قميص جديد ولبسته أول مرة وخرجت به وقال أحد صحابك أعطيه لي ؟

بعد الانتهاء من النشاط بدأ الباحث بمناقشة الطلاب والاستماع إلى استجابتهم حول مواقف الإيثار ثم تحدث الباحث عن اجتماع جماعة من الفقراء في موضوع ولهم بين أيديهم أرغفة معدودة لا تكفيهم فكسروا الرغيفان وأطفئ السراج وجلسوا للأكل فلما رفع الطعام إذا هو بحالة لم يأكل أحد منهم شيئا إيثارا لأصحابه، وقال الباحث أن الإيثار مهارة إيجابية لمشاركة الآخرين مشاعرهم واحتياجاتهم من أجل صحة نفسية للأفراد والمجتمعات كما أن الله اثني علي أهل الإيثار وجعلهم من المخلصين فقال تعالى: (وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) [الحشر: ٩].

ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة، ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة مفهوم الإيثار وأهميته. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:

١- إذا كنت ضمن فريق عمل مشترك كيف تدعم باقي الفريق من آجل الوصول للهدف المشترك.

٢- معك في الفصل زميل وتعلم أنه لا يمتلك طعام وتشعر بأنه جائع ولديك في حقيبتك طعامك من المنزل وأنت أيضا جائع ماذا تفعل ؟

الجلسة الثامنة والعشرون

الجلسة: التعاون

أهداف الجلسة:

١- أن يتعرف الطلاب على مفهوم التعاون.

٢- أن يتعرف الطلاب على أهمية التعاون في تبادل الآراء والأفكار مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة. ٣- النمذجة. ٤- التعلم التعاوني.

محتوى الجلسة:
أستقبل الباحث الطلاب بالترحيب بهم ثم مناقشة النشاط المنزلي، ثم قام الباحث بتوضيح مفهوم التعاون وهو العمل على تحقيق الأهداف المشتركة واحترام ذوات الآخرين، وتوقع نفس الشيء من الآخرين، والسعي نحو تحقيق أهداف الجماعة في إطار من السود والألفة وتبادل الآراء والأفكار. ثم قام الباحث بعرض نموذج عن التعاون: وهو فريق الكرة الذي يتعاون أعضائه في شيء واحد من أجل تحقيق هدف مشترك وهو تحقيق الفوز للفريق.

ثم قام الباحث بعد ذلك بتوضيح مفهوم كل من الحساسية الاجتماعية، والتقمص الوجداني، حيث أنه عرف الحساسية الاجتماعية بأنها القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات، و الإحساس بمشاعرهم والنظر إلى الأمور من منظورهم، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من التناغم الوجداني، كما عرف التقمص الوجداني بأنه القدرة على قراءة المشاعر غير المنطوقة للآخرين، والتوحد معهم انفعالياً وإقامة صلات وجدانية وروابط اجتماعية فعالة.

ثم قام الباحث بإبراز أهمية التعاون مع الآخرين من خلال بتوزيع ورقة عمل تتضمن النشاط التالي: اذكر بعض المواقف التي تعاونت فيها مع فريق العمل لتحقيق هدف مشترك؟ . ثم بدأ الباحث في استقبال استجابات الطلاب وسماع مواقفهم عن التعاون. ثم أشار الباحث إلي صفات الأشخاص المتعاونون ومنها:

١- يوازنون بين التركيز علي العمل والاهتمام بالعلاقات.
٢- يتعاونون في عمل الخطط المشتركة وتبادل المعلومات.
٣- يخلقون جواً من الصداقة والتعاون داخل المجموعة.
٤- ينتهزون الفرصة المتاحة للتعاون مع الآخرين.

ثم قام الباحث بتقييم موضوع الجلسة ومراجعة النقاط الهامة، ثم طلب من الطلاب بتلخيص الجلسة وما اكتسبوا من مفاهيم جديدة مفهوم التعاون وأهميته. وتكليفهم بالنشاط المنزلي التالي:
- أذكر أربعة مواقف يتطلب فيها أن يكون العمل فيها جماعياً.

الجلسة التاسع والعشرون

الجلسة: تقويم البرنامج
أهداف الجلسة:
١- التأكيد علي بعض المفاهيم الهامة التي تم التعرف عليها خلال جلسات البرنامج.
٢- مناقشة الطلاب في الأنشطة التي تم تقديمها خلال الجلسات السابقة.
الفنيات المستخدمة:
١- المحاضرة والمناقشة الجماعية. ٢- التغذية الراجعة.
محتوى الجلسة:
أستقبل الباحث الطلاب بالترحيب بهم ثم مناقشة النشاط المنزلي، ثم قام الباحث بتوضيح بعض المفاهيم الهامة التي تم التعرف عليها خلال جلسات البرنامج، ومنها (الذكاء الوجداني، المرونة، القلق، الاكتئاب، التعاون، والإيثار،..الخ)، ثم تحدث الباحث عن بعض الأنشطة التي دارت خلال الجلسات وخاصة التي تم تناولها في البعد الأول، ثم قام الباحث بربط أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة.
ثم قام الباحث في نهاية الجلسة بمطالبة الطلاب بالواجب المنزلي والذي يتضمن التساؤل التالي: أذكر المشكلات التي تعرضت إليها أثناء فترة مشاركتك بالبرنامج.

الجلسة الثلاثون

الجلسة: الجلسة الختامية
أهداف الجلسة:
١- تقييم جلسات البرنامج من وجهة نظر الطلاب.
٢- تقييم الباحث لجلسات البرنامج من خلال استخدام مقياس الذكاء الوجداني والسلوك العدواني.
٣- تقديم شهادات حضور الطلاب للبرنامج الإرشادي.
الفنيات المستخدمة:
المحاضرة والمناقشة الجماعية.
محتوى الجلسة:
أستقبل الباحث الطلاب بالترحيب بهم ثم مناقشة النشاط المنزلي، ثم قام الباحث بتقييم جلسات البرنامج من وجه نظر الطلاب، حيث أنه استخدم استمارة هدفت إلي التعرف علي مدي نجاح البرنامج بشكل عام، وما حققه من نمو في مهارات الذكاء الوجداني، وما له من تأثير ايجابي علي الحد من السلوك

العدواني لدي طلاب المجموعة التجريبية، و زيادة الشعور بالثقة بالذات، و الدافعية لمزيد من النجاح في الوصول للأهداف التي يسعى إليها الطالب، وقد تم حصر بنود الاستمارة في الأبعاد التالية:مناسبة الوقت المخصص للجلسة، مدي اكتساب الطلاب للمعلومات جديدة، ملائمة الأنشطة المستخدمة لميول الطلاب، مدي استفادة الطلاب من جلسات البرنامج، توظيف مفاهيم البرنامج مع الذات والآخرين، مدي التغيرات التي شعر بها الطلاب في سلوكهم الغير ملائم، مدي التغيرات التي لاحظها المحيطون في سلوكيات الطلاب، مدي استفادة الطلاب من البرنامج في الحياة الواقعية.

ثم قام الباحث بتقييم البرنامج وذلك من خلال توظيف المقاييس النفسية التي استخدمت في القياس القبلي واستخدامها في القياس البعدي لتقييم التغيير الحادث في مهارات الذكاء الوجداني كنتيجة للبرنامج الإرشادي.ثم قام الباحث بتقديم كتيب يتضمن ملخصاً لمحاضرات وجلسات البرنامج ، ثم قام الباحث بحفل ختامي، حيث حضر السيد مدير إدارة المدرسة والسادة رؤساء أقسام الكهرباء و التبريد والسادة أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، حيث قدم الباحث الشكر والتقدير لإدارة المدرسة وتسليم بعض شهادات التقدير الموقع عليها من السيد وكيل الوزارة لكل من ساهم في نجاح البرنامج، ثم قام بتوزيع شهادات حضور البرنامج بجانب تقديم بعض الجوائز الرمزية للطلاب، وفي نهاية الحفل قام السيد مدير المدرسة بتقديم شهادة تقدير إلي الباحث.

Summary

Introduction

It has been noticed lately that when psychologists handled "intelligence" they were indifferent towards the traditional outlook, which is continued only to the cognitive perspective. Psychologists found out that the conscience is so important for the mankind regarding to the increasing effects of the conscience in one's life. It's also not separated from thinking. On looking into the writings of (Gardner , 1983) ; (Mayer , Salovey , 1990) and (Goleman , 1995) , we find that they concurred that the traditional intelligence tests do not give a perfect picture of one's future success in general or at least predicting such success and they do not show their behavior . Various questions meant to show the importance of linking both the conscience and cognitive sides appeared. One could meet a person with high rate of mental intelligence , however unsuccessful in life , and another one with average rate of intelligence but conveniently successful . There could also be a group of equally intelligent people; however, their performance rate is not equal. Such things prompted psychologists to search for an element or a field which has never been studied , examined or tested before ; an element that the traditional theory could have ignored , and through which all such differences and contradictions could be explained ; and that is the conscience Intelligence .

The importance of the conscience Intelligence lies in its diversified fields. And that through it you can predict one's success in all the aspects of their life, and that makes it has an advantage over the cognitive Intelligence. (Goleman) mentioned that cognitive intelligence contributed with only 20% , at most , of one's success in life , while other factors on the top of which is the conscience intelligence contribute with 80% Bacon asserts that the conscience intelligence is a significant factor in determining one's ability to succeed in life , and that it has a role in predicting psychological health , personal and professional / career success , the ability to deal with frustrations , controlling agitation , making decisions and other vital cognitive processes meant to manage one's life .

Therefore, the importance of the conscience intelligence appears, especially at the tom of the millennium as the society faces many issues concerning political, social, cultural and economic fields. Aggression, in the modern world, became a wide spreading behavioral phenomenon prevailing all over the world. Aggression is on more restricted to individuals, rather it includes some parties. It is a phenomenon which is spreading in many societies all over the world , including Arab societies which were characterized by calmness , Stability , Islamic and oriental values , values of compassion , good neighborhood , peace , kindness and tranquility .

The spread of such phenomenon lately popularized it on the institutional level, especially in high schools. This phenomenon became so noticeable. We could imagine its occurrence among the ignorant and criminals , but when it takes place among the youngster students ; seeing them carrying pocketknives and sharp tools and being aggressive towards their fellow colleagues and teachers, it becomes so awful and results in the loss of security within their schools .

Students' aggressive behavior became an existing reality in most countries and it concerns those who work in education field in particular and the whole society in general. It also consumes much time of school's administrations, and it has negative impacts on the educational process. That is why there must be joined efforts whether ones the government institutional level or the civil society institutions. It is being primarily a social phenomenon and its negative reflections affect the whole society. Therefore, the study is a necessity because of the aggressive behavior that emerged among male teenagers in high schools. The researcher designed a guiding program to develop the conscience intelligence to decrease the severity of the aggressive behavior among teenagers in high schools. The researcher is concerned with the conscience and cognitive sides in students through developing their conscience intelligence , as it is a new entrance and strategy that is capable of decreasing the intensity of the aggressive behavior among make students in technical high schools .

The problem of the study:

The researcher felt the problem of aggressive behavior through dealing with large group of (male and female high school students. Such aggressive behavior, whether verbal or physical, is so noticeable. I was always concerned with their actions and trying to figure out the reasons behind such behaviors. I started to look into the studies concerning the aggressive behavior in general. Then, I headed towards studies tackling aggressive behavior in schools, especially high schools. A variety of studies and researches affirmed that aggressive behavior is a grave danger that hits the educational process in its core and this could undermine its future , as well as the future of the students involved , and the future of the whole Egyptian society because it takes place among high school students and those are the ones who are supposed to uplift the society and be responsible for the development . Therefore, this study is a necessity because of the aggressive behavior among male teenagers in technical high schools. This encouraged the researcher to design a guiding programme to develop the conscience intelligence which is a strategy used as a totally new entrance to decrease the severity of the aggressive behavior among male teenager students in technical high schools .

Accordingly. The problem of the study can be phrased and limited to the following principle question:

To what extent is the guiding programme effective in developing the conscience Intelligence among male teenagers in technical high schools? And how much does it decrease the severity of their aggressive behavior?

There are many secondary questions emerge from this principle question and they represent the main pivots on which the study is based, and these are:

1- Are there differences among the experimental group's degrees average before and after executing the programme as for developing the conscience Intelligence at male teenagers in technical high schools?

2- Are there differences among the average degrees of the standard group and the average degrees of the experimental one, before and after executing the programme as for developing the conscience Intelligence among male teenagers in technical high schools?

3- Are there differences between the experimental group average degrees after applying the programme and after two months of follow-up as for developing the conscience Intelligence among male teenagers in technical high schools?

4- Are there differences between the experimental group's average degrees both before and after executing the pragramme as for decreasing the intensity of male teenager's aggressive behavior in technical high schools?

5- Are there differences between the standard group's average degrees and the experimental group's average degrees after applying the programme as for decreasing the severe aggressive behavior among male teenagers in technical high schools?
6- Are there differences among the experimental group's average degrees after the application of the programme and after two months of following-up as for decreasing the severity male teenagers' aggressive behavior in technical high schools?

The importance of the study:

The importance of the study is limited in the following points:

1- Drawing the attention of the educators that the conscience Intelligence is no longer the only measurement and that there are other necessary factors that result in developing students' personality whether on physical , mental , social or ethical levels .
2- Developing the conscience intelligence is more important inside schools where pupils are capable of learning and acquiring conscience skills, instead of the acute discussions, aggressive behavior, drug addiction and other behaviors that threaten our schools, especially these days.
3- The importance of the study emerges from being tackling a category of high school students which is a backbone phase in comparison with the other education phases because it includes youngsters in a very unique phase in their growing up process which prepares them to be good citizens . Most of the problems of the high school students rise from the surrounding events and crisis in their society.
4- The study deals with the aggressive behavior in schools which is an urgent education dilemma that should be considered a priority in reform progammes , as education cannot take place unless in a safe organized environment in order to have discipline and fruitful learning
5- The results of the current study help in designing the programmes of psychological education and the social and psychological guidance and instruction, as well as school instruction as the programmes are to be designed to suit the different sex, age and social and cultural level.
6- The study can form a frame work that guides those who are concerned with teenagers to insure them rightful social growth , and shed light on the important role that a teacher performs during such phase with concentration on these important programmes that achieve suitable growth for the teenagers in general and for the makes in specific .

7- Assuring the importance of training students to know their true feelings and emotions and understand the feelings of other people and see things from their perspective which help establishing positive fruitful relations with the other through training students to meditate their feelings and deal with others.

The objective of the study:

The current study's objectives are the following:

1- Measuring the effectiveness of this guiding programme in developing conscience intelligence at make teenagers in technical high schools.
2- Knowing in impact of such programme in decreasing the severs aggressive behavior at male teenagers students in technical high school.
3- Training male teenagers to develop their conscience intelligence and consequently decrease the intensity of the aggressive behavior at male teenagers in technical high school.
4- Showing that impacts of the programme continue for a period of time after applying it in developing the conscience intelligence and in decreasing the severity of the aggressive behavior in male teenagers who are students in technical high schools .

The study terminology:

1-The guiding programme:

The researcher defines the guiding programme in the current study as: a planned and organized process drawn in the light of scientific basis meant to offer mass direct and indirect guiding services. It also includes a group of different actives with specific Orientation aiming to develop the conscience intelligence among male teenagers of technical high school students , help people to be aware of themselves , their problems and their needs , and develop their abilities towards any difficulties they face in order to take the right decisions to solve them car decrease thieve intensity , which results in more academic and social concordance , better performance of their social and educational functions , and better performance of the different activities inside the school .

2-Conscience Intelligence:

The researcher defines the conscience intelligence in the current study as : The ability to pay attention , the good perception of the emotions and inner feelings understand them , clearly phrasing them , and organizing them according to accurate surveillance and awareness of other people's feelings so as to interact with them in positive social emotional relationships that help one to have mental , emotional and professional progress and to gain more positive skills for their lives . so conscience Intelligence can be limited , in this study , in the following dimensions : self awareness , emotion – management motivation , sympathy , and social skills .

3-Aggressive Behavior:

In the current study, the researcher defines the aggressive behavior as: any direct or indirect physical or verbal behaviors done by a student (or a group of students) deliberately, emerged from anger, frustration or revenge feelings or the desire to gain certain profits and results in physical or psychological harm to the very student or Others as well as the school construction or furniture. Aggressive Behavior in the current study can be limited in the following dimensions: aggression directed towards one's self, aggression directed towards others, and aggression directed toward school material environment (school furniture and constructions).

4-High – school student:

The high – school student in the educational system is in the age of 15-18 years and he should not be older them eighteen on getting into high school level. He is a teenager belongs to the middle adolescence phase and such is the phase meant generally on talking about adolescence in general. But the high school in the current study represents the technical high school students, aging 16-19 years.

The hypothesis of the study:

In the framework of the results of the theoretical study and the previous researches and studies, the researcher could formulate the assumptions of the study as follows:

The first hypothesis:

There are differences with statistic indication between the averages degrees of the experimental group in the " before " and the " after " scales of measurements over the Conscience Intelligence scale – and its secondary dimensions – in favorer of the " after " scale of measurement .

The second hypothesis:

There are differences with statistic indication between the standard groups in the "after" scale – after the application of the programme – over the conscience Intelligence scale in favor of the experimental group.

The third hypothesis:

There are no differences with statistic indication between the average ranks of the experimental group in both the "after" and "consecutive" scales aver the conscience Intelligence Scale.

The fourth hypothesis:

There are differences with statistic indication between the average degree ranks of the experimental group in both of the " before " and " after " scales of measurements aver the Aggressive Behavior scale – and its secondary dimensions – in favor of the "before" measurement.

***The fifth hypothesis*:**

There are difference with statistic indication between the average rank degrees of the experimental and the standard groups in the " after " scale – after applying the programme – over the Aggressive Behavior scale , in favor of the standard group .

The sixth hypothesis:

There are no differences with statistic indication between the average ranks of the experimental group in the "after" and "consecutive" scales over the Aggressive Behavior scale.

The sample of the study:

The study sample is chosen from male teenagers of the technical high school students, in Elsewhere Governorate from the Industrial secondary school in Damanhur at the age of (16:19) years old boys. The study sample is divided into two groups as follows:

1. An experimental group: consisting of (15) male teenager students in technical high school, upon whom the programme is applied.

2. A standard group: consisting of (15) male teenager students in technical high school, and those are not to be exposed to any kind of guidance or application of the guiding programme.

Tools of the study:

The following tools are to be used in the current study:

1-The Aggressive Behavior Scale (Prepared by the researcher).

2-The Emotional Intelligence scale (Prepared by the researcher).

3-The Intellectual level scale in the Egyptian family (prepared by Abd El Basit Khedr, Amal Abd El Monem 2003).

4-The Guiding sessions evolution forms (prepares by the researcher).

5-The Guiding programme (prepared by the researcher).

The procedures of the study:

1- Dividing the sample of study into two groups: experimental and standard, then malting the groups ' members homogeneous as for their conscience intelligence aggressive behavior and cultural level.

2- Applying the tests of the study using the scales applied on the experimental and standard groups ' members before applying the programme , then observing the results and eliminating the extremity conditions .

3- Applying the programme on the members of the experimental group over two and a half months (ten weeks : thirty sessions : here sessions a week) the session takes about an hour or seventy minutes , beginning on November 2008 till the middle of January 2009 .

4- Executing the "after" scale of measurement through applying the study measurements on all the members of both the experimental and standard groups, and receding the results.
5- Executing the " follow – up " measurement by applying the study measurements on the experimental group only after eight weeks of ending the programme.
6- Doing statistic treatment over the data so as to verify the assumptions of the study.

Statistic methods:

In order to verify the assumptions of the current study , the researcher used the following statistic methods :
1-The Mann – whithney test to calculate the indications of the differences among small groups, which is the indication of the differences between both the ' standard "and "experimental " groups.
2-The Wilcoxon test to measure the indication of the differences among the small groups , which is the indication of the differences between the experimental and the stand and groups in both the " before " and " after "scales as well as in the" after " and " follow –up scales of measurement .

The results of the study:

The results of the study revealed. the following :
1- There are differences with statistic indication at the level 0.01 among the average degree ranks of the experimental group both in the " before" and "after" scale of measurement , over the Conscience Intelligence scale – and its secondary dimensions – in favor of the " after " scale .
2- There are differences with statistic indication at the level 0.01 among the average degrees rank of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after applying the programme – over the conscience Intelligence scale, in favor of the experimental group.
3- There are no differences between the "after" and "follow –up" scales in the dimensions : 2,3,5, and there are indicating differences at the level 0.05 in the dimensions 1.4 and the wholesome degree in favor of the "after" scale , which verifies the third assumption , because the differences are in favor of the "after" scale and that indicates the change of the behavior of the experimental group students and their acquiring of the conscience intelligence skills as well as applying them in life , especially in emotion management , psychological motive , and sympathy .
4- There are differences with statistic indication at the level 0.01 among the average degrees ranks of the experimental group, both in the "before" and "after" scales of measurements. Over the Aggressive Behavior scale – and its secondary dimensions in favor of the "before" measurement .
5- There are differences with statistic indication at the level 0.01 among the average degrees ranks of both the experimental and standard groups in the "after" scale – after the application of the programme – over the Aggressive Behavior Scale, in favor of the standard group.
6- There are no differences between the "after" and" follow – up" scales in the total degree and dimensions which indicates that the programme is effective in decreeing the severity of the aggressive behavior even after imposing it on the experimental group.



Zagazig University
Faculty of Education
Department of Mental Hygiene

Effectiveness of a counseling program on enhancing emotional intelligence to alleviate aggressive behavior in vocational secondary schools students

Thesis

Submitted By

Mahmoud Said Ibrahim El-Kholey

In Fulfillment of

The Requirements for Ph.D. In Education (Mental Hygiene)

Supervised By

Prof .Dr.

Adel Abdulla Mohammed

Professor of Mental Hygiene

Faculty of Education

Zagazig University

Prof .Dr.

Abd El Basit Metwally Khedr

Professor of Mental Hygiene

Faculty of Education

Zagazig University

1431H- 2010M